UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO

A PRODUÇÃO DE CORPORALIDADES NA ESCOLA: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis.

NITEROI, RJ.
2004

EDNA FERREIRIA COELHO GALVÃO

A PRODUÇÃO DE CORPORALIDADES NA ESCOLA: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis.

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bastos
Co-Orientadora: Prof. Dr. Lilia Ferreira Lobo

NITERÓI, RJ.
2004

EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO

A PRODUÇÃO DE CORPORALIDADES NA ESCOLA: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis.

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em _____/ _____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. LILIA FERRERIA LOBO
Faculdade de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ

Profº. Dr. JOÃO BATISTA BASTOS
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ

Profª. Drª. CÉLIA FRAZÃO LINHARES
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ

Profª. Drª. MARIA ELIZABETH BARROS E BARROS
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Profª. Drª. ESTHER MARIA MAGALHÃES ARANTES
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ/UERJ

Dedico este trabalho aos meus pais, Joaquim e Geralda, cuja existência é exemplo de vida, coragem e solidariedade. Sem seu incentivo e apoio seria impossível à caminhada até aqui, voar por lugares distantes em busca de novos desafios ou mesmo freqüentar a primeira escola primária onde tudo começou.

À minha princesinha que com apenas seis meses de gestação já se tornou uma grande companheira e minha maior produção.

AGRADECIMENTOS

A Juarez Bezerra Galvão, meu companheiro há oito anos, pela presença, paciência e cobranças que não me deixaram abandonar o barco diante dos obstáculos.

A toda minha família Ferreira, Coelho e Galvão pela amizade, lembranças e emoções que tecem a trama de minha existência.

À Profª Lilia Ferreira Lobo, que sempre acreditou em meu trabalho e cuja orientação competente, leitura criteriosa e ensinamentos muito contribuíram para a consecução desta tese. Pela amizade e apoio nas horas difíceis.

Ao profº. João Batista Bastos, por ter percebido e indicado a necessidade da contribuição da profª Lilia Lobo nesta tese.

Aos professores e colegas da Universidade Federal Fluminense, que possibilitaram e participaram, à sua maneira, de mais uma etapa de minha formação.

Ao meu sogro Éfrem Galvão, que gentilmente leu meus primeiros capítulos e deu importantes sugestões para sua reorganização.

A minha *sobrinha* Lucrecia Galvão, pela disponibilidade em reproduzir muitas das fotos que ilustram esta tese.

Ao amigo Odenildo Queiroz de Sousa, pelo carinho dedicado a revisão final do texto e reprodução de outras fotografias.

À minha irmã Aparecida e meu cunhado Wellington pela paciência e disponibilidade em me auxiliar na reprodução do texto final.

Aos amigos de caminhada junto a Secretaria Municipal de Educação de Angra, que de forma incansável buscavam nas infinitas reuniões e assessorias um meio de consecução dos ideais educacionais que defendíamos. Em especial aos amigos Ênio Serra companheiro de coordenação do Projeto do Regular Noturno e amigo incansável em todas as horas e a Marilia Campos que com sua força, determinação e carinho foi exemplo de trabalho e dedicação à causa da EJA. O que pensamos, fizemos e escrevemos juntos foram fundamentais na construção desta tese.

À Virginia Oliveira da Silva, pelas horas de diálogo, companheirismo e acolhida sem as quais tornariam insuportáveis as viagens Niterói/Rio/Angra e minha estada no Rio de Janeiro.

Aos amigos Marry e Luar, pela amizade, carinho e abrigo nas noites cariocas.

À patrícia Simone Dal Col, pelas conversas incansáveis; pela amizade e apoio em todas as horas; por ter acreditado nesta pesquisa e permitido as intervenções na escola; enfim, por ter estado ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Aos colegas da Escola Cacique Cunhãbebe que viveram comigo esta experiência e me mostraram que diante da singularidade é preciso dar um passo de cada vez, trabalhar com a conquista e sedução para que todos se sintam responsáveis pela construção dos projetos educacionais. Em especial ao meu amigo Marcelo Paraíso, pelo incentivo e cumplicidade durante o período da pesquisa.

Aos alunos da Escola Cacique Cunhãbebe, pela amizade e respeito que me dispensaram durante todo o trabalho e pelas lições de humanidade, força e coragem em busca de um sonho.

Aos amigos Ênio, Virginia, Rossana, Marcio Dourado, Marcio, Marilia, Vânia, Pablo, Sérgio, Beatriz, etc que dividiram comigo dias inesquecíveis no "*muquifo",* casa que nos uniu e se tornou cenário para os debates e ideais profissionais, festas e comemorações, que certamente jamais se apagaram de nossas memórias.

Aos professores Maria Elizabeth Barros, Éster Arantes, Célia Linhares, Sonia Vargas e João Batista pela disponibilidade e carinho que demonstraram no processo de composição e definição da mesa de defesa desta tese.

A Deus pela presença constante, pelo colo e conforto nos momentos de desesperança e desanimo. A força e coragem adquirida a partir da crença em ti são fundamentais diante das adversidades vivenciadas no cotidiano.

> Ateneu [...] define de modo bem claro esse labor da alma sobre ela própria como condição de um bom regime somático: "O que convém aos adultos é um regime completo da alma e do corpo... tratar de acalmar as próprias pulsões.(*hormai)*, e de fazer de forma que nosso desejos *(prothumiai)* não ultrapassem nossas próprias forças". Não se trata, portanto, nesse regime de instaurar uma luta da alma contra o corpo; nem de estabelecer meios pelos quais ela poderia de defender face a ele; trata-se, para a alma, antes de mais nada, de corrigir-se para poder conduzir o corpo segundo uma lei que é do próprio corpo. (FOUCAULT, 1995).

RESUMO

Analisar o processo de construção de corporalidades no interior de uma escola noturna que desenvolve um projeto direcionado a alunos jovens e adultos trabalhadores requer uma análise da historicidade do corpo nesta instituição, admitindo que, no mesmo momento em que a escola surgiu, não só começaram a construir os sentidos de espaço/tempo produtivo e não produtivo, que se mantém, em grande medida, até os dias atuais, como também surgiram processos normalizadores e disciplinadores do corpo. As bases que instituíram o sistema educacional relegaram o corpo a uma posição menor considerando-o apenas como hospedeiro/protetor da mente, que tudo conhece e tudo cria. Neste contexto, um sistema hierárquico se desenvolveu de modo a posicionar os diferentes sujeitos em lugares e comportamentos específicos de acordo com o saber-poder adquirido. Quando uma escola ousa experimentar uma prática diferente, que pretender rever este espaço e, principalmente, construir relações mais horizontais entre os diferentes sujeitos que a compõem, torna-se imprescindível analisar que outros sentidos estão sendo construídos para as relações saber-poder-corpo neste território, não para imputar um juízo de valor, mas para dar visibilidade a uma nova prática e possibilitar a percepção de novos caminhos. A educação de pessoas jovens e adultos é aqui apresentada no contexto de políticas públicas excludentes, úteis ao controle e a expansão de uma classe dominante, ao mesmo tempo em que também se apresenta como possibilidade de equalização das injustiças e promoção de qualidade de vida social. Por isso, esta tese relembra a constituição da cidade a partir da migração de sonhos, desejos e esperanças de tantos brasileiros por uma vida melhor, buscando nas proveniências e emergências da vida em Angra dos Reis o entendimento do processo educacional e, particularmente, do projeto de educação de jovens e adultos do regular noturno das escolas municipais. O roteiro desta viagem é composto por seis estações que correspondem a um primeiro entendimento da intenção da pesquisa e caminhos metodológicos priorizados; num segundo e terceiro momento, a um passeio histórico pelas práticas da cidade e, particularmente, da Secretaria Municipal de Educação durante três mandatos do Partido dos Trabalhadores; em seguida, busca-se o entendimento do lugar reservado/esperado do corpo do aluno jovem e adulto na sociedade/escola; para, então, conhecer o universo da pesquisa suas intervenções e implicações; e, finalmente, visualizar o ponto de chegada com as percepções do caminho percorrido e sua interferência no meu *corpo-vivência.*

ABSTRACT

To analyze the corporality construction process inside a night school which develops a project designed to adult students who work, requires a history analysis of the body in this Institution, admitting that, at the same time as the school came out, not only productive and unproductive time/space sense began to be built, which maintain itself up to now; but also ruling and disciplinarian body process came about. The bases which instituted the educational system relegated to the body a minor position considering it as a simple host and protector of the mind, which knows and creates everything. In this context, a hierarchical system developed in a way to set the different subjects in specific places and appropriate behavior according to their acquired knowledge power. When a school dares to experiment a different practice, that intends to review space, and mainly, to build more horizontal relationships among the different subjects that make it. It's indispensable to analyze what other senses have been built for the relationships knowledge-power-body in this territory, not to impute a value judgment, but to show a new practice and possibility to perception of new paths. The education of young people and adults is in the context presented as excluding public policies, useful for the control and expansion of a dominant class, and at the same time it is presented as a possibility of equalization of this form of injustice and also as a promoter of good life quality. For this reason, the theses presented resembles the constitution of a city under a dream-migration perspective, desired, and hoped for so many Brazilians who search in the Angra dos Reis' lifestyle provenience and emergencies in the educational process and understanding, mainly, the young people and adults educational project for regular municipal night schools. The itinerary for this journey is formed by five stations which correspond to a primary understanding of this research objective and the priorized methodological conceptions; secondly, an overview of the city educational practices and, particularly, that of the Municipal Education Secretary going back to the last three PT (Labor Party) municipal administrations, afterwards, the research tries to understand what is the reserved place for the young and adult student's body within this school/society; for only then to get to know the more universal intentions and implications of the research, and finally visualize, the arriving point with its perceptions concerning area covered and its interferences in my body-experience.

SUMÁRIO

RESUMO 08

ABSTRACT 09

O ITINERÁRIO E O PERCURSO: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO 12

DA SEDUÇÃO AO ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA 12

COMO COMPREENDEMOS A PESQUISA E NOSSA IMPLICAÇÃO 15

A OPÇÃO PELA PESQUISA-INTERVENÇÃO 21

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA ELABORAÇÃO DESTE ESTUDO 29

NARRANDO A CORPORICIDADE DE NOSSA HISTÓRIA 32

O PROCESSO HISTÓRICO DE ANGRA DOS REIS 32

O auge 32

O declínio 37

Enquanto área de segurança nacional 40

O fim da ditadura militar e a mobilização popular em prol da democratização em angra 50

O governo petista e a gestão democrática 53

O SISTEMA EDUCACIONAL E O CONTEXTO DA PESQUISA 57

A DEMOCRATIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL 57

A COORDENAÇÃO DO REGULAR NOTURNO:
UMA TENTATIVA DE CORPORIFICAR AS DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS 69

O PROJETO PARA ALUNOS JOVENS E ADULTOS:
HORIZONTALIZANDO A RELAÇÃO CORPO-PODER-SABER 85

O FIM DA GESTÃO DO PT 94

SUJEITOS E LUGARES: O CORPO EM QUESTÃO 104

ANATOMIAS URBANAS E O SENTIDO DE CIDADE 105

OS CORPOS INDESEJÁVEIS DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS 114

ENTRE A VERGONHA E O DESEJO O DESAFIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR 120

A CORPORALIDADE DOS ALUNOS E O CENÁRIO DA PESQUISA 130

PONTOS DE PARTIDA: REFLEXÕES E INTERVENÇÕES 139

O ESPAÇO DA PESQUISA E O CONTEXTO NO QUAL SE INSERE 139

O CORPO-ESCOLA E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DO REGULAR NOTURNO 142

O SEGUNDO ANO DO PROJETO E AS INTERVENÇÕES DA PESQUISA 155

As práticas cotidianas do corpo-escola no segundo ano do projeto e a relação com a SME 155

A proposta da pesquisa e o envolvimento dos alunos 192

PONTOS DE CHEGADA: AS MARCAS DEIXADAS PELAS MARÉS DE ANGRA DOS REIS 231

COMPANHEIROS DE VIAGEM 236

TESES E DISSERTAÇÕES 240

DOCUMENTOS 241

O ITINERÁRIO E O PERCURSO: A TITULO DE INTRODUÇÃO

DA SEDUÇÃO AO ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA

A águia e o condor devem ser nossos guias, nossos heróis interiores, nosso arquétipos seminais. Através deles alimentamos a coragem de criar, de erguer vôo e de moldar um novo futuro. (LEONARDO BOFF, 1999)

Meu primeiro contato com o curso noturno se deu em 1990, no primeiro ano de formada em Educação Física, quando tive a oportunidade de acompanhar algumas turmas de uma escola municipal, em Volta Redonda - RJ, fazendo avaliação física nos alunos e palestras relacionadas à atividade física e saúde. Nesta escola, estudavam alguns alunos que freqüentavam a praça do bairro onde eu trabalhava com esporte e lazer comunitário. Para minha surpresa, na escola eles eram considerados incompetentes, irresponsáveis, rebeldes, baderneiros, enquanto que na praça eram líderes, organizavam os grupos para os jogos, mostravam-se cooperativos e interessados. Esta realidade fez surgir algumas perguntas que na época não conseguia respostas: Que imagem a escola vem construindo desses alunos? Por que a relação corporal se dá de forma tão diferente nestes dois espaços? Que relações de poder-saber-corpo são construídas e instituídas no espaço da escola delimitando lugares e comportamentos?

Meu retorno à escola noturna se deu dois anos mais tarde, no Município de Angra dos Reis, após concurso público. Como professora de Educação Física, numa escola de zona rural, meu maior envolvimento foi com alunos jovens e adultos com idades entre 15 e 45 anos, que acreditavam na possibilidade de uma vida melhor através da educação. Estavam envolvidos com o mundo do trabalho em diversas atividades profissionais (enfermagem, trabalhos domésticos, ajudante de obra, biscateiro, balconista, etc.); viam na escola e, em particular, nas minhas aulas, a única oportunidade de entretenimento do bairro com atividades corporais. A busca de uma relação mais significativa e prazerosa me mobilizou a organizar atividades que

agradassem a maioria, tentando fazer uma conciliação entre os diferentes desejos e a proposta da disciplina.

Meu interesse era observar a forma como eles se manifestavam dentro e fora da sala de aula; como os corpos se mostravam nas diferentes relações existentes no espaço escolar e nas diversas atividades construídas por eles e pelo professor. Algumas questões me inquietavam: por que a escola separa aprendizagem de prazer? É insuportável qualquer esforço distante das atividades prazerosas? Por que a escola dá mais importância a aprendizagem de conteúdos? A escola possibilita a aquisição e atitudes éticas? Que sentidos a aprendizagem constrói mediante relações de satisfação, companheirismo e cumplicidade? Estas indagações me levaram a investigar no mestrado, em 1996, as conexões fisiológicas, psicológicas, culturais e sociais existentes entre o prazer, as relações com o meio e consigo mesmo e a aprendizagem, tentando entender, historicamente, porque o sistema educacional distanciou estas três dimensões significantes da vida no processo ensino-aprendizagem.

O interesse pelo ensino noturno tem feito parte de minha vida desde então. Em 1998, passei a fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis - SME como coordenadora da área de Educação Física. Diante do interesse particular com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, inseri-me nas discussões que a secretaria vinha desenvolvendo desde 1991 sobre o ensino regular noturno (RN), neste mesmo ano fui convidada para assumir a coordenação deste segmento de ensino. Passei a participar dos fóruns regulares de EJA na cidade do Rio de Janeiro, o que constituiu um importante espaço de interlocução enriquecedora em minha caminhada.

No ano de 1999 a comissão do RN (constituída pela coordenação do RN e três representantes de cada uma das nove escolas noturnas) iniciou, em caráter experimental, um novo projeto político-pedagógico para alunos jovens e adultos trabalhadores, em duas escolas municipais de Angra dos Reis. Democracia, autonomia, interdisciplinaridade e referências às

realidades vividas pelos alunos no currículo eram os princípios que embasavam as práticas pedagógicas no projeto. Esse discurso trouxe-me a necessidade de olhar mais detalhadamente para o cotidiano destas escolas e observar como se davam as relações de poder-saber-corpo[1], diante do novo projeto.

Uma nova questão começou a se formar. Que corporalidade[2] esta nova prática está construindo nas escolas? Meu envolvimento com a coordenação do RN exigiu muito do meu tempo (apresentação de propostas, coordenação das reuniões semanais de planejamento com os professores do projeto, formação dos profissionais envolvidos com o ensino noturno, sistematização dos materiais produzidos nas diferentes reuniões e encontros, acompanhamento das escolas "sem projeto"[3], participação em outras ações da SME, etc.), levando-me a adiar uma investigação mais específica acerca da produção de corporalidades no cotidiano escolar. O doutorado permitiu-me retomar esta questão e ampliar o questionamento no sentido de entender os atravessamentos institucionais presentes nas *práticas discursivas e não-discursivas*[4] produzidas nas escolas.

---

[1] Estes três elementos me chamam a atenção por constituírem a base da construção cultural dos comportamentos humanos. À medida que adquirimos o saber sobre algo somos dotados de certo poder sobre este saber o que socialmente se configura em atitudes que se refletem no corpo seja de quem detém o saber, seja de quem é objeto do mesmo. Desta forma, estes elementos se articulam o tempo todo criando valores, significados, modelos e padrões a serem seguidos/copiados por todos. (FOUCAULT, 1979)

[2] O conceito de corporalidade que adotei não se restringe à constituição corporal do indivíduo na sua dimensão psicológica, biológica e social, mas tenta empreender um conceito amplo de construção do sujeito dentro da multiplicidade e heterogeneidade dos processos de produção de saber, de poder, de corpo e de subjetividade, refletindo-se na forma de pensar, de movimentar-se, de posicionar-se, de relacionar-se com o meio, de perceber a si e o mundo, de criar e construir a vida material. Este conceito se distancia do de corporeidade apresentado pela fenomenologia por não se restringir à busca da essência dos sujeitos a partir do que eles pensam, sentem ou como agem. A corporalidade pretende ir além da individualidade, da noção intimista dos sujeitos, nele consideramos o corpo como produção de práticas de poder e saber como também objeto que reflete esta produção. Podemos acrescentar que ela se assemelha ao que Guattari e Rolnik (2000) chamam de subjetividade.

[3] O Ensino Regular Noturno em Angra dos Reis era ofertado em nove escolas. Destas somente duas iniciaram em 1999 o planejamento curricular a partir de um projeto especifico para o aluno trabalhador; as outras sete escolas acompanhavam o processo de implementação pelas reuniões de Pólo e da Comissão do Regular Noturno. A indicação era que no prazo máximo de quatro anos todas as escolas do noturno deveriam adotar o projeto ou criar outra forma de atender os princípios apontados no I Congresso Municipal de Educação.

[4] Foucault (1979) define como práticas discursivas aquelas que são ditas, que estão presentes nas oratórias; e práticas não discursivas aquelas que são praticadas. Para ele a palavra discurso serve para designar as coisas ditas e feitas, e cada prática produz o objeto que lhe corresponde, seja a oratória, seja a ação. Esta definição também é apresentada no texto de Paul Veyne "Foucaul revoluciona a história", 1998.

COMO COMPREENDEMOS A PESQUISA E NOSSA IMPLICAÇÃO

Grande parte das pesquisas científicas há muito tempo está atrelada à busca da verdade objetiva, das explicações lógicas e medidas quantitativas de caráter universal. O pesquisador é movido pela curiosidade e sua ação se restringe em descobrir como o fenômeno/fato se manifesta. Para tanto, o sujeito-pesquisador deve manter uma certa distância do objeto a ser investigado a fim de não interferir nos resultados com seus valores e concepções. Acredita-se na neutralidade científica.

A crítica a este paradigma científico surgiu de inúmeros debates advindos, principalmente, das ciências sociais e políticas, além do que as discussões no âmbito da epistemologia produziram diferentes argumentos, criando novos entendimentos acerca da pesquisa. Superou-se a concepção de pesquisa apenas como possibilidade de descobrir algo que já existe, muito próprio das ciências naturais; pesquisar também é intervir e criar conhecimento novo. Para Assmann:

> Toda análise já contém uma proposta de intervenção na realidade. Hoje, mais do que nunca, é ilusória qualquer pretensão de neutralidade do processo de pensamento. Por isso mesmo, pensar é sempre posicionar-se. Isso considerado fica evidente que o enfoque metodológico jamais se reduz a meros bisturis teóricos; categorias e conceitos, e sua articulação recíproca. No bojo do marco teórico sempre existem pressupostos tácitos acerca das manutenções ou transformações possíveis – desejáveis ou não – do mundo. É certo que não se lê o real sem articular sua interpretação mediante um conjunto de categorias e conceitos. São lentes, lupas e bisturis, sem os quais permaneceremos cegos. Mas o que se vê, pelos olhos das ciências, sempre contém, como na visão ocular – a outra visão: a criada pelo cérebro, no caso da vista; a criada pela esperança ou a resignação no caso do saber. (In: AZEVEDO, 1997, p. 03).

A censura aos métodos experimentais e objetivos de análise dos problemas sociais levou ao desenvolvimento de teorias que defendem a análise qualitativa como aquela capaz de conhecer o fenômeno social e encontrar soluções para seus problemas. Neste debate, a pesquisa passou a ser concebida como processo de construção de conhecimento a partir de uma relação constante entre pesquisador e realidade pesquisada. Este contexto, é atravessado

pelos modos de subjetivação[5], pois a produção do conhecimento está intimamente ligada a produção da fala, do discurso, das imagens, dos símbolos, da sensibilidade, das práticas, do desejo e "essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a uma mutação de universos de valor e históricos." (GUATTARRI, 2000, p. 32)

Essa forma de conceber e produzir pesquisa considera o envolvimento de diferentes posições, olhares, concepções e interlocuções que, num processo histórico, vão construir consensos e conflitos, tecendo a trama cotidiana. Assim, a pesquisa se corporaliza negociando momentos de falas e silêncios, promovendo o reconhecimento da realidade, constituindo-se a partir de relações de cumplicidade e engajamento.

É possível dessa forma, pensar a pesquisa como processo de formação histórica das pessoas e grupos à medida que significa o domínio do conhecimento da realidade que os circunda. Pesquisar, então, subentende construir saber. Todo saber compreendido como prática, acontecimento, "como uma peça de um dispositivo político, [...] se articula com a estrutura econômica". O saber na perspectiva foucaultiana, possibilita construir novas relações de poder, todo saber assegura o exercício de um poder. "Poder capaz de intervir materialmente e atingir a realidade concreta dos sujeitos – seu corpo – situado ao nível do corpo social, penetrando na vida cotidiana, se constituindo num micro-poder". (FOUCAULT, 1979, p. XII)

---

[5] Para Guatarri e Rolnik, o conceito de subjetividade não se confunde com o conceito de individualidade. Para ele "os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado [...]. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social". (2000, p. 31)
O autor traz importantes contribuições no sentido de nos ajudar a superar aquela visão intimista, a-histórica, abstrata, natural ligada ao conceito de individualidade, para ao contrário mostrar que a construção dos sujeitos se dá dentro de uma cultura de massa, produzindo comportamentos, valores, normas, corpos submissos, disciplinados e hierarquizados socialmente.

Na articulação entre saber-poder, concebo a pesquisa não só como construção de conhecimento, mas também como atitude política, o que significa engajar-se em movimentos de revisão, intervenção e reestruturação, processando uma mudança recíproca entre pesquisador e realidade.

O pesquisador, querendo ou não, assume decisões que refletem sua posição/concepção de mundo e produz saber segundo determinados interesses. Os procedimentos que utiliza, a relação que estabelece com os sujeitos da pesquisa, a linguagem e a forma como escreve, assim como o compromisso ou não com a socialização dos resultados demonstram sua atitude política. Transcrever o que se pensa, observa, ouve instaura um processo de reflexão acerca das próprias vivências, dos princípios, valores e pontos de vista, possibilitando um novo olhar sobre si mesmo, sobre as relações que se estabelece com o outro e a forma como se age e se coloca diante do mundo. A escrita coloca-se como instrumento político fundamental de conexão entre o pesquisador/pesquisa e os sujeitos/realidade, ora se apresenta como possibilidade de reflexão e transformação, ora como institucionalização e imobilização.

Nesse sentido, meu comprometimento político com a ação profissional e as vivências construídas com a EJA remeteram-me a constantes questionamentos sobre o papel da escola diante da produção de sujeitos que interagem com o mundo, estabelecendo tanto relações de criação, de humanização, de emancipação, de ética como de reprodução, competição, destruição e manipulação. Esta preocupação se deu, mais especificamente, a partir de meu envolvimento com a coordenação de um projeto para alunos jovens e adultos do Ensino Fundamental de escolas municipais noturnas de Angra dos Reis.

O projeto, idealizado e construído pelos professores, diretores, orientadores e coordenadores do ensino noturno, tinha como proposta a reorganização do espaço e do currículo escolar de forma a garantir efetiva participação coletiva no processo de ensino-aprendizagem. Defendia-se a necessidade de construir uma nova realidade para os alunos

trabalhadores e, com isso, possibilitar outras interações/relações de saber-poder-corpo menos coercitivas e disciplinadoras. Diante das intenções previstas nos princípios e objetivos gerais do projeto, e das realizações possíveis na realidade cotidiana do corpo-escola[6], surge como problema investigativo a seguinte questão: como estão sendo construídas as relações no interior do Projeto do Regular Noturno[7] (RN) no que se refere à produção de saber, de poder e de corpo e que lugar/função assumem os sujeitos que dele participam? Minha intenção era analisar a construção/produção de corporalidades no interior de uma escola noturna que desenvolvia um projeto pedagógico com princípios democráticos, o que subentende questionar os instituídos, inventando permanentemente novas formas de organização, participação e relação; e propostas que caminhavam na contra-mão das políticas educacionais do Governo Federal[8]. Este questionamento estava constantemente presente, mostrando a necessidade de auto-avaliar as ações e implicações numa realidade considerada ímpar no Estado.

Enquanto sujeito-pesquisadora, estabelecia uma relação de análise e auto-análise das implicações do projeto que ora vinha desenvolvendo. Portanto, não era possível assumir o princípio científico de afastamento, neutralidade; pelo contrário, era necessário assumir os ônus e os bônus de minhas *implicações*. O projeto político do intelectual implicado inclui a intenção de transformar a si mesmo e o seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises. (LOURAU, 1993, p. 85)

---

[6] Quando uso a expressão *corpo-escola* estou me referindo a todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar e que a seu modo participam do processo educacional desenvolvido neste espaço. Mais precisamente, são os professores, funcionários, diretores, orientadores, supervisores, alunos e pais.

[7] O projeto construído em 1998 e implementado em 1999 para alunos jovens e adultos do Ensino Fundamental na rede municipal de Angra dos Reis ficou conhecido por todos como Projeto do Regular Noturno (RN).

[8] Aqui estou me referindo aos PCN´s como forma de organização do currículo; ao financiamento do FUNDEF priorizando o ensino fundamental de 6 a 14 anos em relação a Educação Infantil, a Educação Especial e a EJA; a proposta de ciclos que corresponde apenas a uma adequação no que diz respeito a série/idade; ao incentivo para a implantação de cursos supletivos que prevê suplência e achatamento de conteúdos para alunos jovens e adultos ao invés de construir políticas que viabilize a construção de propostas coerentes com a realidade de cada localidade, assim como, com as necessidades e expectativas de seus alunos.

Neste sentido, esta investigação representa um momento do trabalho prenhe de significados construídos historicamente; parte daí a necessidade de refletir sobre meu envolvimento na realidade pesquisada, assim como as interferências da pesquisa em minha vida. Dessa forma, procurei me afastar da noção de sujeito e objeto separados para assumir a noção de *transversalidade* das relações[9].

Nesta perspectiva, este estudo não seria possível se ele não se constituísse num *instrumento analisador* de meu comprometimento no âmbito do projeto que a escola desenvolve e de como ele é vivenciado pelos diferentes sujeitos da escola. Entretanto, a análise das implicações não é tarefa fácil, pois faz-se necessário desnudar as ações revelando suas fraquezas, erros e limitações.

> Amamos nossa ´alienação`. Sentimos que é muito doloroso a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos ´lugares` que ocupamos, ativamente, neste mundo. Ou, por exemplo, em nosso local de trabalho. Um coletivo de trabalho urge que ´ocultemos` de nós mesmos, digamos, 80% de seu funcionamento real (ou ´relacional`). Inclusive, necessita desse ´ocultamento` para funcionar. É a verdade, a realidade. Não é mau, apenas, contraditório. (LOURAU, 1993, p. 14 - 15)

Grande parte dos problemas sociais que ora enfrentamos, como por exemplo, a violência, o desordenamento urbano, o desmatamento e extinção de várias espécies animais e vegetais, a miséria, a desnutrição, a falta de acesso à saúde publica, etc. são conseqüências de uma forma de ver o mundo, de produzir a subsistência humana, de construir as relações sociais e também de financiar e desenvolver pesquisas. As intenções que geram a produções científicas muitas vezes estão mais a serviço de um poder econômico-político que segrega e classifica os sujeitos em classes sociais do que atentos às necessidades imediatas de grande parte da população. Suas conseqüências, intervenções e implicações são em grande parte

[9] O conceito de implicação é apresentado pela Análise Institucional da seguinte forma: "a análise das implicações não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo instante, inclusive no momento da própria intervenção. As coisas que dizemos trazem as marcas das posições políticas, materiais e libidinais que assumimos, dizem respeito ao lugar que ocupamos nas relações sociais". (LOURAU, 1993, p. 36)

O conceito de transversalidade traz a compreensão das forças sociais que nos constituem. As referências políticas, econômicas, culturais, ideológicas, sexual, libidinal, etc que entrecruzam nossas vidas e produzem diferentes formas de subjetivação. (GUATTARI,1986)

desconsideradas em prol de um novo conhecimento, de uma nova descoberta. Não é esta minha intenção. Tentarei, como na Análise Institucional, "não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento. Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa" (LOURAU, 1993, p. 16), minha intenção e interferência na realidade.

Neste sentido, pretendo assumir minha inseparabilidade do contexto da pesquisa. Reconhecendo que, em vários momentos, não consegui ouvir/ver o que a realidade me dizia/mostrava, da mesma forma que em outros momentos me calei diante da impossibilidade de reconhecer outra saída. Foi inevitável priorizar determinadas vozes, ações e relações, assim como agir como cúmplice, seja diante do silêncio ou do som mais agitado das reivindicações. Por outro lado, esta pesquisa também representa uma importante *restituição*, pelo fato de trazermos à tona falas, ações, comportamentos, olhares que, em geral, são deixadas de lado, "à sombra". Coisas que são observadas/ouvidas nos corredores, nos intervalos das aulas, no pátio longe de ouvidos "inimigos", enfim, "tais coisas são aquelas ´fala` institucional que não pode ser ´ouvida` de forma pública." (LOURAU, 1993, p. 52)

Dar destaque às coisas que comumente ficam às sombras, relegadas ao silêncio, é uma importante forma de rever o vivido e contar uma outra história. Este estudo produziu diferentes expressões e silenciamentos, desestruturou para conhecer o que estava estruturado e muitas vezes reproduziu o que já estava posto. Neste contexto, não posso deixar de admitir que a pesquisa é um instrumento de poder, pois prioriza determinadas vozes e sujeitos deixando ao esquecimento aqueles(as) que não interessam, marginalizando, às vezes, grande parte dos acontecimentos.

No teor dessa investigação foi preciso tomar algumas decisões, escolher as atividades a serem desenvolvidas, as ações que seriam implementadas e registradas, as vozes, os olhares

e relações que seriam privilegiadas, assim como os pressupostos teórico-metodológicos que norteariam minhas análises.

A OPÇÃO PELA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Resgatar minha implicação no Projeto do Regular Noturno, em Angra dos Reis, assim como analisar a produção de corporalidades a partir das novas relações de saber e poder que se construiu não foi nada fácil. Saber ouvir e conviver com o diferente, desenvolver atividades que pudessem constituir-se em *acontecimentos analisadores*[10], enfrentar os próprios limites e medos, registrar cada passo, cada reação e cada fala foi uma intensa vivência pedagógica.

As diferentes visões sobre o espaço escolar e suas funções, as posições divergentes, a aproximação com os corpos dos alunos, o desafio de horizontalizar a relação professor/aluno, colocar em cheque a organização do espaço escolar e as relações que acabamos por privilegiar possibilitaram-me profundas experiências e a identificação de *processos de singularização*[11] que não havia percebido antes. Esse processo me mostrou a potência da singularidade existente no ambiente escolar.

A partir desta realidade, a pesquisa foi sendo reestruturada de acordo com os acontecimentos do cotidiano escolar que, pouco a pouco, alteraram minha compreensão/percepção do que vem a ser: *o corpo na escola; a relação professo/aluno; o*

---

[10] Acontecimentos produzidos individualmente ou em grupo que trazem à tona as contradições na lógica da organização social, com objetivo de fazer surgir comportamentos, atitudes, falas etc., que de outra forma não se manifestariam, permitindo analisar os processos de institucionalização presentes nas relações que os sujeitos estabelecem, ou seja, suas determinações. (COIMBRA, 1995a)

[11] Guatarri e Rolnik apresentam o conceito de singularidade em contraposição ao conceito de individualidade. A individualidade seria produzida capitalisticamente dentro da cultura de massa, o que significa produzir indivíduos normalizados, hierarquizados, submissos. O processo de singularização se oporia a essa máquina de produção, seria "*uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos*." (2000, p.17)

lugar do aluno, do professor, da direção e dos funcionários; o papel do currículo; o projeto político pedagógico; a organização do espaço escolar e a educação para jovens e adultos das classes populares. Posso dizer que este contexto integrou minhas implicações enquanto educadora.

Como professora-pesquisadora em educação física escolar a questão do corpo na escola sempre se fez presente em minhas investigações. A opção pela pesquisa-intervenção se deu na medida em que fui percebendo que ela me oferecia a oportunidade de atuar no âmbito da produção de práticas corporais que poderiam constituir-se em acontecimentos diferenciadores, com grande potencial de análise. Isto me pareceu um ponto fundamental considerando a situação de subserviência/utilidade que, historicamente, o corpo foi submetido nos ambientes escolares cuja prioridade estava/está nas atividades ditas intelectivas.

O corpo dócil sempre foi uma prioridade para a escola e da escola. Desta forma, o sistema educacional instituiu lugares e comportamentos desejáveis para todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar. Aos alunos foi destinado o lugar do ouvinte, aquele que destituído do saber deve receber do professor o conhecimento socialmente importante à sua formação; deve submeter-se às normas, organização e hierarquia da escola, como condição básica de escolarização. Este lugar foi incorporado naturalmente pelos alunos e por toda a sociedade sem considerar o contexto sócio-histórico que o produziu. Por outro lado, o corpo dos professores, diretores, orientadores, funcionários e pais também é coagido seja pela política educacional mais ampla que impõe programas e burocracias, seja pelos chefes imediatos com ameaças diante de ações não compatíveis com as ordens estabelecidas, seja pela relação de superioridade justificada pelo cargo ou titulação acadêmica.

Desta forma, o corpo na escola tem sido disciplinado, modelado, controlado, silenciado segundo regras e interesses alheios aos seus sujeitos. A organização desse espaço

estabelece lugares e horários para entrar, sair, brincar, trabalhar, estudar, distrair, falar, conversar, silenciar, assim como, lugar permitido para alunos, para professores, para a direção, para funcionários. Enfim, o espaço e tempo escolar estão milimétricamente organizados atendendo a função a que se destina. Apesar de todo este controle, é notória a presença de comportamentos que questionam a ordem vigente, são processos de violência, indisciplina, conflitos, de inadequação, de revolta, de enfrentamento, de apatia, de fracasso, repetência, ou de evasão. A escola se defronta, no seu cotidiano, com atitudes e situações inesperadas e, muitas vezes, indesejadas. Neste contexto, construir práticas que fujam às regras e levantem questões, muitas vezes caladas ou desconsideradas pela escola, é uma oportunidade de analisar os processos de produção de significados e comportamentos nesse espaço.

Em uma atividade de dança com alguns alunos da escola pesquisada, realizada no refeitório no intervalo para o jantar, uma das funcionárias que trabalha na cozinha da escola, com certa irritação e indignação, disse:

> *Lutamos muito para ter um lugar amplo para trabalhar e não acho justo usar o refeitório para aulas, colar cartazes [...] Dançar na hora da refeição incomoda, mexe com a ordem, dá a impressão de bagunça, já estou velha e não tenho mais a paciência de antes. Ouço barulho de criança o dia todo e não tenho mais idade para essa confusão. Se quiser fazer um baile que faça depois do jantar quando nós terminarmos o serviço e tudo já estiver arrumado. [Informação oral]*

Esta atividade tinha a intenção de alegrar e criar um clima de descontração no intervalo das aulas, além de observar as reações produzidas por alunos, direção e professores, uma vez que não houve aviso prévio. Era uma atitude que fugia do cotidiano da escola e apenas as pessoas envolvidas nas aulas de dança e teatro tinham o conhecimento da proposta. Não foi só uma atitude de reprovação que provocamos; as outras funcionárias da cozinha (novatas na escola) gostaram da *"farra"* – expressão usada por uma delas - e aproveitaram para dançar com os alunos que entraram na cozinha, alguns professores e a direção do turno

também aderiram à dança, bailando com os alunos por entre as mesas do refeitório. Entretanto, muitos alunos continuaram a comer como se nada estivesse acontecendo e outros, curiosos, aproximaram-se do refeitório, mas ficaram olhando de longe sem a coragem ou vontade de participar da "festa" – esta expressão foi usada por um dos alunos inquirindo se estávamos comemorando algo. Só se dança na escola se for em dia comemorativo.

A reação observada me mostrou que a tradição corporal da escola muitas vezes engessa os conceitos/percepções impedindo que os sujeitos se permitam vivenciar situações inusitadas ou estabelecer relações mais prazerosas com o ambiente de trabalho. Por outro lado, esta mesma tradição também aponta para a capacidade dos sujeitos escolares produzirem mecanismos próprios de interação e proteção de seus espaços.

Num outro dia, em conversa informal com a mesma funcionária, ela relatou que há anos trabalhava na escola; que antes o espaço da cozinha era pequeno e muito quente; havia um refeitório pequeno que era usado também como cantina e, muitas vezes, como sala de aula. Diante da estrutura precária e a quantidade de alunos, a escola era obrigada a organizar horários intermediários entre os turnos para atender a toda a demanda. As condições de trabalho eram muito ruins. Com a reforma da escola aumentou o número de salas, foi construída a quadra, a biblioteca, sala para professores, direção e secretaria, o auditório, a cantina e finalmente uma cozinha e refeitório com espaço suficiente para um trabalho mais organizado.

> *Demoramos muito para conseguir tudo isto e não podemos abrir mão. O refeitório é o lugar para as refeições, lá fora tem espaço para fazer atividades com os alunos. Além do mais, é anti-higiênico misturar o lugar das refeições com outras atividades.[Informação oral]*

É importante frisar que esta funcionária é uma das pessoas mais engajadas nas lutas pela melhoria da escola e do bairro, além de ser uma senhora que gosta muito de dançar. Em

diversas oportunidades de jantar comemorativo dos funcionários da escola, ela foi uma das pessoas que se deixava embalar ao som da música, mostrando seus dotes para a dança.

A pesquisa-intervenção, segundo os pressupostos da análise institucional foi, neste contexto, a que me possibilitou analisar os significados que os sujeitos atribuem aos diferentes espaços da escola, assim como as práticas corporais permitidas ou concebidas nestes espaços. Esta análise permitiu entender as diferentes concepções acerca da função da escola; os mitos, superstições e pré-conceitos quanto ao corpo; os modos próprios de falar ou de silenciar; os medos e receios; assim como, meu envolvimento com esta realidade e os reflexos que sofri no processo de interação com a mesma, enfim, os modos de corporalização produzidos pela escola.

A tradição corporal desses sujeitos muitas vezes se contrapôs à visão que eu possuía de corpo e de escola. Para não adotar uma postura elitista, recorri à perspectiva genealógica de Foucault (1979) que ajudou a considerar o momento em que todos nós, envolvidos na pesquisa, nos encontrávamos; de onde olhávamos e o que olhávamos; o ângulo que determinava o nosso olhar e, conseqüentemente, o que apreciávamos ou não, o que permitíamos ou não. A história genealógica me permitiu olhar para a realidade sem a preocupação de fazer julgamentos, estabelecer verdades, formar grandes teorias ou generalizar resultados; meus esforços se dirigiram para o reconhecimento das práticas que produziam os sujeitos e objetos. Práticas essas,

> mais ou menos metódicas, mais ou menos intencionais, [...] [entendidas como] processos e técnicas usados em diferentes contextos institucionais, para operar sobre o comportamento dos indivíduos, tomados individualmente ou em grupo – para modelar, dirigir, para modificar a maneira deles se conduzirem a si próprios [...]. [Podemos dizer que são os] modos simultâneos de agir e pensar. (LOBO, 1997, p. 05).

É por este dispositivo[12] que é possível identificar a forma como os sujeitos governam a si mesmos e se deixam governar uns pelos outros. Fui em busca das práticas singulares, aquelas que surpreendiam; os abalos e os acasos que mexeram com as estruturas trazendo à tona contradições, muitas vezes, não percebidas. Queria garantir espaço para circular dizeres e saberes coletivos que permitissem a compreensão dos modos de produção de conhecimentos, de linguagens e apropriação dos espaços próprios dos setores populares.

Em um dos encontros com os alunos percebi a ausência de um deles e perguntei se sabiam porque ele estava faltando à escola, uma das alunas me contou o fato:

> *Professora, esse aluno parou de estudar porque veio um dia sem uniforme e não deixaram ele entrar. Ele foi conversar com a direção, e como a diretora ainda não havia chegado ele falou com a menina da secretaria que estava sem uniforme porque tinha saído mais tarde do trabalho e não deu tempo de ir em casa trocar de roupa. Sabe o que ela disse? Todo aluno tem sempre uma desculpa pra não vir de uniforme, a ordem que temos é para não deixar ninguém entrar, você terá que ir vestir o uniforme. Ele disse a ela que se fosse embora não voltaria mais, ela então disse pra ele ir. Desde esse dia ele nunca mais veio pra escola. [Informação oral]*

As regras, muitas vezes, engessam as relações impedindo que os sujeitos tenham autonomia na busca de soluções para os problemas cotidianos. O que se vê normalmente, nesses embates entre alunos e escola, é a intolerância que pode levar ao abandono da escola. Cumprir a disciplina é mais importante do que estar na escola e aprender.

A discussão sobre o uniforme deu "pano pra manga". O fato relatado pela aluna suscitou um grande debate acerca da legitimidade dessa prática. Muitos alunos defendiam a liberação do uniforme ou pelo menos uma maior flexibilidade na cobrança do seu uso, uma vez que a maioria dos alunos do noturno trabalha, tendo que vir direto do serviço para a

---

[12] O dispositivo é uma situação criada no ambiente da pesquisa com o objetivo de provocar determinados comportamentos, falas, atitudes que no ambiente cotidiano não vêm a tona. Podemos também definir como acontecimentos que fogem a uma determinada normalidade ou expectativa e que permitem vislumbrar ações capazes de revelar as relações institucionais presentes num determinado espaço**.** Para Lourau (1993) é um conjunto de práticas planejadas e executadas com vista a provocar uma intervenção num determinado espaço. Coimbra define dispositivos como "um elemento que introduz diversos tipos de contradições na lógica da organização instituída,enunciando suas determinações, revelando a estrutura institucional". (1995a, p. 64)

escola; uma outra parte concordava com a posição da escola, considerando fundamental a cobrança do uniforme, pois isto dava segurança a todos, impedindo que estranhos entrem na escola. Outro ponto levantado e defendido por muitos alunos foi a necessidade da escola ter regras às quais eles devem se adequar.

O primeiro desafio, portanto, que a pesquisa-intervenção propõe é a de inserir no espaço da pesquisa ações/dispositivos que abalem a ordem estabelecida, que mexam com as certezas e permitam investigar a produção de conceitos, significados, comportamentos, histórias e corporalidades, pelo corpo-escola, no âmbito das práticas corporais[13].

Um segundo desafio seria redimensionar a visão tradicional que, muitas vezes, se tem acerca da instituição escolar, que privilegia os grandes acontecimentos, as grandes figuras históricas para, enfim, dar volume às vozes que ecoam pelos corredores da escola, voltar-se para os corpos que se mostram diferentes do esperado, ouvir os lamentos, as revoltas, as alegrias, os desejos, possibilitar o grito, o movimento, estar atento ao caráter "único e agudo" dos acontecimentos. Foucault, na investigação genealógica afirma que:

> As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento. (1979, p. 28).

A opção por este caminho metodológico colocou-me de frente com determinadas regras. Para compreender a produção de corporalidades no interior da escola tive que considerar o ponto de vista de alunos, professores, funcionários, pais, direção, suas vicissitudes, sua cultura e suas práticas, seus medos e tabus, suas crenças e perspectivas, foi preciso, portanto, um contato direto com esses sujeitos, aprendendo com eles, mas também percebendo suas contradições.

[13] Considero práticas corporais segundo a concepção de Foucault (1979), as ações dos corpos que incidem sobre o meio e sobre outros corpos, seja direta ou indiretamente.

No processo de intervenção, o pesquisador é ao mesmo tempo indutor e receptor de práticas, ele interfere e sofre interferências da realidade. Nesse processo de interferência, existe uma confluência de saberes e produção coletiva de novos conhecimentos. Isto me mostra a necessidade de pensar formas de *restituição* do que é construído durante a pesquisa, formas de socializar os resultados, pois o pesquisador não pode apenas restringir-se à coleta de informações sobre a realidade. A atitude que adotei foi de incentivar reflexões, construir outras práticas, provocar o debate entre diferentes posições, possibilitar o encontro entre os sujeitos, com o pretexto de descobrir/contar a história do corpo na escola noturna. Neste sentido, concordo com Lourau quando afirma:

> A pesquisa, para nós, continua após a redação final do texto, podendo até mesmo, ser interminável. Se a população estudada recebe esta restituição, pode se apropriar de uma parte do status do pesquisador, se tornar uma espécie de ´pesquisador-coletivo`, sem a necessidade de diplomas ou anos de estudos superiores, e produzir novas restituições, tanto ao agora talvez ex-pesquisador, quanto ao presente social mais imediato e global. Isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa. (1993, p. 56).

Esta pesquisa constituiu-se numa oportunidade de reexaminar os *encontros/desencontros/reencontros* de minha formação e aprofundar a percepção das formas de produção de conhecimento a partir das relações de poder-corpo-subjetividade dos sujeitos escolares, procurando compreender um pouco mais seus mecanismos e minhas implicações.

À medida que me envolvia com a realidade, pude também rever/reestruturar os desejos e intenções diante das relações vivenciadas. Acredito que este estudo seja uma contribuição para o debate relativo às funções da escola para jovens e adultos no mundo atual, assim como uma possibilidade de reflexão sobre o corpo na escola. Afinal, que espaço é este reservado para alunos, diretores, professores, funcionários e pais e que sujeitos têm sido criados e/ou permitidos existir dentro de seus muros? Onde queremos chegar e onde estamos chegando?

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA ELABORAÇÃO DESTE ESTUDO

Os próximos capítulos retratam algumas experiências e os lugares que ocupei nos últimos cinco anos, assim como o processo histórico de formação da cidade de Angra dos Reis e sua administração pelo Governo do Partido dos Trabalhadores. São leituras, reflexões, debates, vivências, depoimentos, práticas e observações que foram registradas em diários de acampo, fita K – 7, fita de vídeo e fotografias. Todo esse material foi separado e organizado da seguinte maneira:

❖ Registro escrito e fotográfico do Projeto do Regular Noturno construído e implementado entre 1998 e 2001 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e escola pesquisada; apresentação das atividades culturais pelos alunos no Teatro Municipal de Angra dos Reis; filmagem e fotografias de aulas e oficinas na escola pesquisada; reuniões com as escolas do Regular Noturno e SME; reuniões pedagógicas na escola pesquisada; encontros entre a escola e a comunidade na realidade investigada; seminários de Professores e Alunos do Regular Noturno promovido pela SME e assembléias de alunos e professores em três escolas municipais noturnas.

❖ Gravação em fita K-7 e fita de vídeo de depoimentos de alunos que participaram das atividades da pesquisa.

- Registrei ao todo 50 depoimentos de alunos em seis momentos diferentes: após realização de atividades de dança no refeitório da escola; após a apresentação do teatro invisível[14] na quadra: em assembléia de alunos; após as atividades da Semana

[14] Teatro Invisível é uma técnica teatral em que os atores simulam uma situação real num espaço em que os espectadores não têm o conhecimento de que se trata de uma cena. As pessoas manifestam reações diversas

Cultural realizada na escola; no fim do ano 2001 antes de finalizar o trabalho de pesquisa e no ano seguinte ao retornar a escola após o fim do projeto pela nova gestão da SME.

Esses depoimentos foram colhidos no grupo, muitas vezes gerando debates entre eles quando as idéias divergiam. Foram importantes momentos de análise do processo de produção da corporalidade na escola e também da própria pesquisa.

❖ Registro em diário de campo de depoimentos e falas de professores, diretores, pais e funcionários da escola e de minhas próprias sensações e percepções de todo o processo.

➢ Foram falas, percepções e depoimentos proferidos em reuniões, salas de professores, corredores, no cafezinho ou lanche da tarde, após as atividades de dança e teatro na escola, em conversa fechada com a direção, na hora do jantar no banco do refeitório, no balcão da secretaria, no portão de entrada. Enfim, nos diferentes espaços da escola em que seus sujeitos se dispunham a expressar seus pensamentos, sentimentos, concepções, críticas ou elogios ao projeto do Regular Noturno, aos procedimentos da pesquisa ou a organização administrativa, pedagógica e física da escola.

➢ Registrei também, no diário de campo, todas as observações, percepções, sensações e sentimentos que vivenciei durante o processo de pesquisa. Este registro foi importante porque percebi as mudanças que fui sofrendo à medida que os acontecimentos diários me envolviam e exigiam um constante posicionamento e tomada de decisão.

---

mediante o sentimento que a situação representada lhe provocar sem, no entanto, saber que tudo é fictício. (BOAL, 2000)

Esta pesquisa se desenvolveu porque pretendia:

⇨ Mostrar o contexto em que se inseriu o Projeto do Regular Noturno no Município de Angra dos Reis e sua efetivação em uma das escolas no que tange à produção de saber-poder-corpo.

⇨ Aprofundar a discussão sobre a função do corpo na escola, analisando os conceitos elaborados e reproduzidos neste espaço, para explicar/justificar o lugar que os diferentes sujeitos ocupam em seu processo de organização.

⇨ Refletir sobre o papel da escola noturna, voltada para a educação de jovens e adultos, no processo de constituição de corporalidades.

NARRANDO A CORPORICIDADE[15] DE NOSSA HISTÓRIA

O PROCESSO HISTÓRICO DE ANGRA DOS REIS

O auge

[Um dos grandes problemas da contemporaneidade é] [...] a privação sensorial a que aparentemente estamos condenados pelos projetos arquitetônicos dos mais modernos edifícios; a passividade, a anatomia e o cerceamento táctil que aflige o ambiente urbano.

Essa carência dos sentidos tornou-se ainda mais notável nos tempos modernos em que se privilegiam as sensações do corpo e a liberdade de movimentos.[...]. (SENNETT, 1997, p.15).

O município de Angra dos Reis tem sido alvo de muitas pesquisas acadêmicas dada a sua especificidade geográfica e administrativa, pois foi a única cidade do Estado do Rio de Janeiro governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por três mandatos seguidos (1989 a 2000). Este Governo, a exemplo de outras experiências nacionais, implementou uma série de medidas de cunho democrático, contrapondo-se às ações de administrações anteriores que, em seus projetos e medidas, optaram por manter e defender a propriedade privada e a apropriação do solo urbano pela elite econômica.

A posição geográfica do município garante sua valorização desde os tempos da colonização. A privilegiada condição física - um território situado entre a Mata Atlântica e a Baía da Ilha Grande, recortado por centenas de praias e enseadas - e a proximidade dos grandes centros urbanos do país levaram o município à implantação de uma série de empreendimentos que o transformaram radicalmente, como a construção da rodovia Rio-Santos, que incentivou a implantação de condomínios de luxo de empresas, como Furnas, Petrobrás e Verolme[16].

[15] A cidade se constitui a partir de sujeitos que corporalmente se expressam e produzem práticas que identificam os princípios, valores, regras, normas e leis necessárias à sua organização. Dessa forma, pode-se dizer que a cidade se corporaliza a partir das práticas de seus sujeitos. Aqui utilizo o termo corporicidade porque ao historicizar o processo de construção da cidade apresentarei, ao mesmo tempo, as bases para a compreensão do processo de constituição de seus sujeitos.

[16] Mais adiante no texto, será detalhada a influencia destes empreendimentos na vida dos moradores de Angra.

Foto 01 – Praias e Enseadas de Angra dos Reis

A história de Angra é marcada pela sua relação/comunicação com o meio exterior. Em todos os períodos históricos, como veremos posteriormente, esta cidade passou por inúmeros processos de migração. Eram pessoas vindo de diferentes partes do país em busca de trabalho e melhores condições de vida. A presença do diferente, do estranho oferece perigo, e também interfere na dinâmica local, provoca mudanças, garante vitalidade e impede a estagnação, pois mantém as relações em permanente revisão; são *encontros/desencontros/reencontros* que mexem com a organização social e cultural. Entender esse processo é compreender porque as práticas cotidianas não permanecem iguais em cada momento.

Olhar para o passado de Angra se justifica pela necessidade de se buscar entender melhor as perspectivas de nosso próprio tempo e do nosso próprio lugar, compreender seus avanços e retrocessos, seus êxitos e derrotas, suas oportunidades e opções, as coisas que suscitaram os sujeitos à luta e aquelas que foram desprezadas. É desta maneira que cada cidade apresenta-se como fonte única e inesgotável de história singular. Remontar à história de Angra permite mostrar sua diferença em relação a outros municípios do Estado e perceber o que lhe confere uma "marca" tão valorizada no mercado turístico.

No período colonial, as atividades relacionadas à função portuária eram a garantia de certo desenvolvimento à região devido às dificuldades de transportes por terra; era também seu principal meio de comunicação com o mundo. Sua costa marítima facilitou as relações

comerciais entre as navegações vindas da Europa e da África e as terras localizadas no extremo sul do Brasil, conhecidas na época por Continente do Rio Grande de São Pedro. Esta atividade se manteve por quase quatrocentos anos. (PAPINI,1998).

Os portugueses, que, pelo Tratado de Tordesilhas, eram os donos dessas terras, enviaram algumas expedições para reconhecimento e tomada de posse; precisavam desvendar as riquezas e possibilidades portuárias apresentadas pelo novo território. O "descobrimento" da Baia da Ilha Grande data deste período, sendo a primeira região conhecida da costa sul de São Sebastião (nome dado ao Estado do Rio de Janeiro na época). A ocupação desta região obedeceu a motivos estratégicos, pois era necessário enfrentar as embarcações holandesas, francesas e inglesas que comercializavam o pau-brasil com os indígenas desafiando o domínio português.

Com a chegada dos portugueses à região angrense, segundo os historiadores, os habitantes nativos eram os índios Tamoios ao norte e os Tupinambás ao sul. Os Guaianases, que haviam se instalado na Ilha Grande, mais conhecidos como os Guaramunis, faziam parte da grande família dos tupinambás apesar de não falarem o tupi. Um dos guerreiros mais conhecidos e destemidos da época era o cacique Cunhãbebe da tribo Guaianeses, residente da aldeia Arirab (atualmente Ariró). Os portugueses enfrentaram grande resistência destes bravos índios que, aliados, lutaram contra a dominação. (MACHADO, s. d.).

> Cunhãbebe foi figura de grande projeção nessa insurreição contra os colonizadores lusos, e só a paciência evangélica do Padre José de Anchieta conseguiu acalmar os ímpetos guerreiros do terrível morubixaba.
>
> O célebre jesuíta, convertendo o chefe guaianás ao cristianismo, preparou o terreno para a completa catequização dos silvícolas que habitavam as plagas angrenses. (REIS, 1988, p. 13).

Com o domínio português, novas perspectivas se abrem. A necessidade de exportar produtos e de habitar as regiões com potencial produtivo levaram, em meados do séc. XVII, à reativação do caminho utilizado pelos índios antes da chegada dos europeus, ligando o

planalto paulista ao litoral, sem passar por São Vicente. A cidade de Paraty (1960) surgiu em função dessa trilha, mas somente em 1667 foi reconhecida como Vila. As mercadorias que aí chegavam seguiam para o Rio de Janeiro por via marítima.

> Rotas de tropeiros percorriam as trilhas abertas na floresta, trazendo colonos que, geralmente, fixavam-se nas melhores terras à beira dos caminhos, beneficiando-se, quando influentes, do sistema de sesmarias e da escravidão reinante.
>
> Nos primeiros duzentos anos, a região compreendida pelos atuais municípios de Angra dos Reis e Paraty viu desaparecer a cultura originária dos povos indígenas e assistiu à gradativa implantação de latifúndios escravistas voltados à produção de açúcar e aguardente, assim como gêneros alimentícios destinados à população. (PAPINI, 1998, p. 39-40).

É importante frisar que até o séc. XVII a mão-de-obra utilizada na região era de origem indígena, pois as atividades agrícolas não eram suficientemente valorizadas para justificar a importação de escravos africanos. No fim deste século (1698-1699), a descoberta de ouro na região de Geraes, hoje conhecida como Minas Gerais, e logo depois em Cuiabá e Goiás transformou, de maneira irreversível, a geografia da colônia brasileira. (MACHADO, s.d., p 23).

Um novo caminho foi construído para diminuir a distância da travessia dos produtos, principalmente o ouro, e agilizar seu envio de forma segura para a Europa. O "Caminho Novo", como ficou conhecido, ligava por terra a região de São Paulo ao interior de Minas Gerais e estas ao Rio de Janeiro, evitando assim a ação dos piratas, muito comum no antigo caminho marítimo de Paraty e Angra para São Vicente.

A construção dessa estrada acompanhou o desmatamento para a instalação de pioneiros que vinham em busca do cultivo de produtos agrícolas. Porém, o domínio das grandes propriedades (sesmarias) e o baixo valor dos produtos não permitiram grande expansão do povoamento. É interessante lembrar que este foi o caminho percorrido por D. Pedro I após a declaração da Independência, em 1822. Em Paraty ainda encontramos a casa em que se hospedava com os objetos preservados e abertos à visitação pública. Para Angra dos Reis essa via abriu novas possibilidades de sobrevivência. À medida que avançava a

construção da estrada, outros atalhos para chegar ao litoral foram sendo construídos. No entanto, a principal via de acesso ao "Caminho Novo" foi através de Lídice e Rio Claro pelo vale do Ariró-Jurumim.

Angra dos Reis se constituiu numa importante região comercial recebendo grande quantidade de migrantes. Inicialmente, tornou-se responsável pela atividade portuária funcionando como pequeno entreposto comercial. Depois, passou a fazer o transporte e escoamento do ouro para a Colônia Portuguesa e outras regiões do país e da Europa por meio de contrabando. Com a decadência do Ouro, novas práticas entram em cena propiciando um novo surto de crescimento, como, por exemplo, a produção de alimentos voltados para o consumo local e a pesca de baleias.

Mais tarde, em virtude do novo comércio de escravos africanos, iniciou-se a produção da aguardente, absorvendo a cana de açúcar que era plantada em Paraty, Angra e também na Serra, incrementando seu cultivo. O tráfico de escravos fez Angra dos Reis, no final do séc. XVIII, ocupar um lugar importante no cenário nacional. No entanto, é importante destacar que a proliferação dos engenhos de aguardente associado à lavoura de cana de açúcar e à produção do café desencadearam um processo de desmatamento dessa região, trazendo inúmeros problemas ecológicos e sociais.

Outro produto também produzido nesta região pelos grandes proprietários de terras foi o anil, muito valorizado no mercado internacional como corante, e que desapareceu no inicio do séc XIX. A região de Mambucaba, Bananal e Paratimirim se dedicou à produção de hortaliças, frutas, mandioca, milho, arroz, legumes, café e cana de açúcar, o que fez aumentar a atividade portuária da região:

> Uma estatística de 1791 sobre o movimento de barcos no porto do Rio de Janeiro indica a entrada de 69 barcos procedentes da baía da Ilha Grande, num total de 495 (de Paraty entraram 86 embarcações). A carga descrita – cachaça, mel, açúcar, arroz, feijão, trigo, café, cebola, galinhas, goma – mostra não só a importância das destilarias, como também o comércio de mercadorias com barcos provenientes do

> exterior ou de outros lugares do Brasil, enviados para o porto do Rio de Janeiro. (MACHADO, s.d., p. 25)

Uma grande rede de trilhas, caminhos e estradas foram sendo construídas à medida que a atividade agrícola se expandia. O porto de Angra se tornou o principal escoadouro de café produzido no sul de Minas Gerais, Barra Mansa e Resende. Em meados do séc. XIX se tornou o segundo maior porto do Brasil Meridional, escoando não só produtos agrícolas como também receptando mão-de-obra escrava procedente da África e de outras regiões do Brasil. Graças ao café e ao tráfico, pela primeira vez em sua história Angra dos Reis conhece o desenvolvimento urbano.

Fotos 02 - Porto de Angra dos Reis

Da antiga denominação de Paróquia dos Santos Reis Magos em 1593, de Vila da Ilha Grande em 1608 e Comarca em 1829, com uma área que se estendia de Paraty a Itaguaí, incluindo a Ilha Grande e a restinga de Marambaia, finalmente, em 1835, a antiga povoação de N.S. da Conceição foi elevada à categoria de cidade de Angra dos Reis. (REIS, 1988)

O declínio

O declínio do território angrense e sua conseqüente marginalização vieram em meados do séc. XIX. Dentre os motivos possíveis é apontada a construção da estrada de ferro

D. Pedro II (1864), ligando São Paulo ao Rio de Janeiro através do Vale do Paraíba. Os antigos parâmetros de localização e velocidade foram rompidos, mexendo com a noção de espaço e tempo; de modo que, agora, grandes quantidades de cargas podiam ser transportadas em menor tempo. Com esta nova realidade, as antigas estradas de tropas que levavam produtos aos vários portos de Angra – Jurumirim, Ariró, Itanema e Mambucaba - foram sendo abandonadas gradativamente.

Outro fator determinante na decadência das atividades comerciais do município foi a decadência da produção de café, da farinha de mandioca e da aguardente decorrente, principalmente, da abolição da escravidão. Aos poucos as inovações tecnológicas chegam ao Brasil, o século XIX será então o século das máquinas, a vida brasileira vai se transformar significativamente a partir das novas relações de produção e comunicação, a estrada ferro é um sinal deste processo.

Diante desse contexto, a vida angrense toma outro rumo. Muitos produtores abandonam suas terras em busca de áreas mais prósperas. Os homens livres e escravos libertos vão formar os vários povoados caiçaras, iniciando uma economia de subsistência por meio da pesca, cultivo da mandioca, da cana de açúcar, fabricação da aguardente, cestarias, etc. Para estas pessoas, o período considerado decadência se constituiu numa oportunidade de acesso à terra e reprodução das famílias nas áreas rurais, da mesma forma que permitiu a recuperação da Mata Atlântica. No entanto, essa nova organização social era frágil e insuficiente para trazer autonomia econômica à região.

No final do século XIX a organização administrativa de toda a região da Costa Verde era dividida em cinco paróquias[17]: N.S. da Conceição de Angra dos Reis; N.S. do Rosário de Mambucaba; Santana da Ilha Grande de Fora; N.S. da Conceição da Ribeira; N.S. das Dores de Jacuecanga. Destas, a paróquia mais extensa e com maior população era a da Ribeira, hoje

[17] Divisão administrativa municipal dominante no período do Império.

distrito de Cunhãbebe, cujo cultivo da cana-de-açúcar e a concentração de pequenos engenhos de aguardente movidos a água, ao todo 15, asseguravam sua primazia no município. (MACHADO, s.d., p. 29).

O século XX vai trazer novas oportunidades econômicas à região angrense assim como a abertura de novas vias de comunicação. A cultura da banana, introduzida na década de 20 pelos ex-escravos e colonos, vai se constituir numa importante fonte de sobrevivência para a população, principalmente após a segunda Guerra Mundial, mediante a expansão metropolitana de São Paulo e Rio de Janeiro. Com o início da era Vargas, a estrada de ferro que liga Uberaba, Belo Horizonte, Barra Mansa e Rio Claro chega a Angra dos Reis, impulsionando a construção do porto da cidade e permitindo o escoamento de produtos agrícolas. No entanto, a ação portuária só ganhou importância com a exportação dos produtos da Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redonda, inaugurada em 1940.

Outras ações importantes para o setor urbano da cidade foram a implantação de um estabelecimento de ensino no município pela Marinha em 1914, transformada em Colégio Naval em 1952 e a inauguração de uma estrada que ligou o município de Angra à Barra Mansa, facilitando sua comunicação com a antiga rodovia Rio – São Paulo, em 1947, o que facilitou o acesso de turistas assim como o transporte de produtos para o porto angrense.

A política desenvolvimentista que o Brasil adota a partir da década de 50 vai enquadrar o município de Angra dos Reis no padrão dominante de acumulação de capital, a partir da instalação, em 1959, do Estaleiro Verolme por um grupo holandês. Com a indústria naval o município deixou de exercer um papel secundário tanto na economia regional como na nacional.

Foto 03 – Estaleiro Verolme

O impacto que esta indústria gerou para a região pode ser analisado mediante o número de operários que ela absorveu da população local, mais de 3.000, sem considerar o grande fluxo migratório de mão-de-obra qualificada e não-qualificada. Esta nova realidade desencadeou um processo de reorganização das relações humanas, dinamizando a economia local e nacional, o que afetou o contingente populacional do município devido ao crescimento significativo das constantes migrações. A cidade teve que repensar seu espaço urbano e investir em construção de novos bairros e vilas operárias. (IBASE, v. I, 1993, p. 22).

O impacto geográfico sofrido pelo município trouxe grandes problemas de infra-estrutura no que diz respeito ao saneamento, habitação, saúde, educação, transporte e segurança. O governo local se mostrou incapaz de arcar com todas as despesas geradas pela sua expansão. Angra entrou no caminho do desenvolvimento; em contrapartida, teve que pagar um alto custo social e ambiental.

Enquanto área de segurança nacional

A década de 1960 e 1970 representou um período de grandes transformações econômicas, políticas e sociais para a região de Angra. Com a instalação da ditadura militar

no país, após o golpe de 1964, as cidades brasileiras se vêem diante de uma nova realidade; muitas foram convertidas em áreas de segurança nacional, perdendo o direito de escolher seus representantes políticos e sofrendo repressões no âmbito dos seus movimentos sociais. Angra dos Reis, em 1969, foi uma delas.

Os militares, a partir de um governo autoritário, implementaram uma série de ações modernizantes com o objetivo de dinamizar o capitalismo nacional de acordo com os novos moldes internacionais de acumulação e derrotar os movimentos populares fortalecidos na década de 60. Angra dos Reis foi uma das cidades que, geograficamente, se enquadrou perfeitamente aos desígnios governamentais.

O aprofundamento das relações políticas e econômicas entre a cidade de Angra dos Reis e o país foi decorrente da acumulação de capital, liderada pela associação entre as grandes empresas estrangeiras (multinacionais), o Governo Federal e empresas privadas nacionais, a partir de três iniciativas de peso que impulsionaram os rumos industriais no município neste período: a construção da rodovia BR –101, ligando a cidade do Rio de Janeiro à cidade de Santos pelo litoral de Angra (a famosa rodovia Rio/Santos imortalizada pela canção de Roberto Carlos), o que viabilizou o PROJETO TURIS empreendido pela EMBRATUR (Empresa Brasileira de Turismo); a construção da Usina Nuclear de Angra I (FURNAS) e do terminal petrolífero marítimo da Petrobrás (TEBIG). (IBASE, v. I, 1993, p. 22-23).

A construção da rodovia BR-101 atendeu aos anseios de expansão capitalista, ligada ao desenvolvimento industrial e turístico da região, o que representou a destruição das estruturas econômicas, sociais e políticas anteriores e a implantação de novas atividades que corroboraram para tornar a região um *paraíso de especulação imobiliária.* Para Bertoncello, a construção da rodovia buscava

> [...] integrar e controlar o território, facilitar a expansão capitalista moderna, remover obstáculos à centralização do poder, são todos objetivos que estão por detrás das

> ações estatais orientadas à criação de uma malha de controle técnico e político que responda à sua racionalidade, criando novos espaços e fluxos. Dentre as redes privilegiadas pelo poder, a de transporte ocupa um lugar de destaque. Na sua consecução, à planificação e lógica estatal, soma-se a iniciativa privada; basicamente, interesses ligados às empresas construtoras (que cresceram e atingiram em alguns casos nível internacional, sempre apoiados pelo Estado). (1992, p. 66)

Neste contexto, houve um avanço acelerado do setor industrial e um aumento de mão-de-obra operária, diminuindo a incidência da pesca artesanal e da agricultura de subsistência. Outra atividade de grande força econômica que começa a se estruturar na região com a construção da estrada Rio/Santos é o turismo. Especialistas na área vão ratificar o grande potencial turístico presente nas paisagens de Angra dos Reis, capaz de atrair investimentos econômicos das grandes redes hoteleiras e construtoras imobiliárias. Os projetos implementados a partir de então não se configuraram numa iniciativa de dinamização econômica local com valorização do patrimônio municipal, mas criou suporte para que a usurpação do espaço virasse um grande mercado, com ganhos de determinados setores e graves conseqüências à vida local.

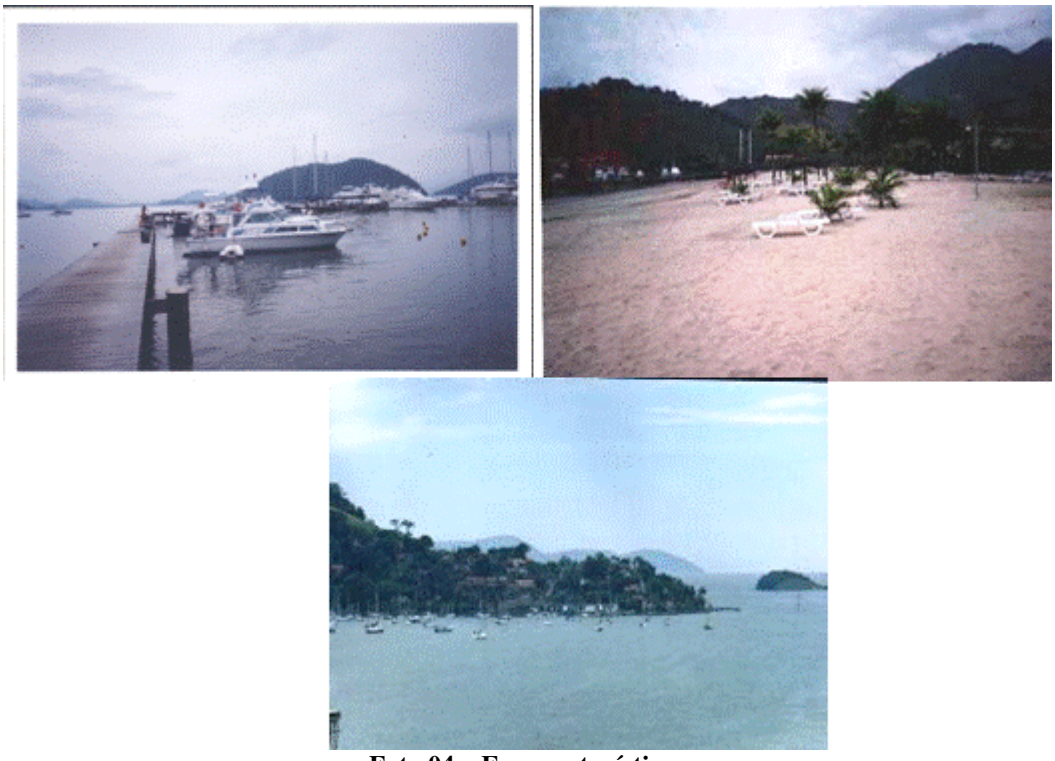


Foto 04 – Espaços turísticos

O primeiro planejamento turístico (PROJETO TURIS) para atrair a população de alta renda do eixo Rio/São Paulo e de outros países, extrapolou as expectativas. A diversidade de empreendimentos, de pacotes turísticos e a articulação com outros serviços urbanos fizeram assumir seu caráter industrial.

> A indústria turística com seus hotéis, condomínios, marinas e loteamentos nasceu na década de 1970 e atingiu o ápice na década de 1980. Modificou não só a paisagem costeira como se tornou um dos principais responsáveis pela alteração do ambiente natural da região, exemplificada pelos aterros na baía da Ilha Grande, destruição de manguezais e, principalmente, pela valorização especulativa dos aterros, uma das características de qualquer atividade vinculada ao capitalismo imobiliário.
>
> Outra conseqüência foi o despovoamento do conjunto insular da baía da Ilha Grande. A pesca artesanal foi prejudicada com a redução da população de peixes na área da baía, uma conseqüência em parte, das alterações das correntes marinhas em virtude dos aterros, do aumento dos dejetos jogados na baía e do ruído dos barcos; e também, porque os pescadores venderam a posse de seus terrenos, subitamente valorizados pela onda turística. Outro fator foi a falência ou abandono da pequena industria pesqueira local, um dos motivos sendo a alta do preço do pescado, o que encareceu o suprimento para fins industriais. (MACHADO, s.d., p. 32-33)

A construção de condomínios fechados e de hotéis de luxo empreendeu uma nova organização do espaço, cerca de 70% do litoral angrense estava privatizado no final da década de 70. Os posseiros e/ou pescadores deixaram suas terras e passaram a ocupar áreas sem acesso ao mar, como por exemplo: os morros no centro da cidade, as áreas periféricas e os mangues, perdendo a possibilidade de continuar suas principais atividades produtivas – a agricultura e a pesca. No entanto, é importante frisar que a população angrense não aceitou passivamente este processo de desapropriação do solo; pelo contrário, os conflitos, nesta região, chegaram a representar um quarto dos conflitos de terra do Estado do Rio de Janeiro. (MACHADO, s.d)

Foto 05 – Expansão das moradias pelos morros da cidade

O turismo e todas as ações que dele se originam, ao incentivar a construção de uma segundo moradia para os *moradores eventuais,* foi responsável por uma grande parte da migração para a região; no entanto, não influenciou, significativamente, a produção de novos postos de trabalhos. Após a instalação do Estaleiro Verolme, na década de 50, foram os projetos implementados nas décadas de 60 e 70 na área da energia, transporte e comunicação os grandes responsáveis pelo inchaço populacional da cidade em busca de novas frentes de trabalho. Esses empreendimentos, com iniciativas da EMBRATUR, faziam parte do projeto modernizante de reestruturação política e geográfica do país. A promessa de ordem e progresso para todos foi apresentada à população com o *slogan* de "milagre brasileiro", um caminho para a redistribuição de renda e melhoria das condições de vida para a população brasileira, o que não passou de um grande engodo, visto que mais uma vez o que se viu foi um movimento de acumulação de capital por uma pequena parcela da sociedade.

A construção da Usina Nuclear Angra I (1972/1980) – *adquirida nos Estados Unidos da América (USA)* – fez parte das ações que prometiam o *tal milagre.* Esta usina era responsável pelo fornecimento de energia para o principal eixo industrial do país – Rio/ São Paulo – abastecimento este justificado nacionalmente após a crise mundial de petróleo em 1973.

Foto 06 – Usina Nuclear de Angra dos Reis

Em decorrência dos acordos políticos e interesses econômicos, em 1979 o Brasil assina um acordo com a Alemanha prevendo a construção de mais duas Usinas Nucleares – Angra II e Angra III. Vale ressaltar que a população não foi consultada, o que gerou inúmeros protesto em todo o país.

> Os riscos de acidentes passaram a ser uma permanente preocupação da população, aliados aos problemas gerados por um temerário e desconhecido "plano de evacuação", cujo processo de elaboração transcorreu sem a participação da população. Este medo veio a desaguar na década de oitenta, após a distensão política, em vários movimentos sociais ecológicos, onde se tentou uma reação a estes riscos. (PAPINI, 1998, p. 49).

Decorridos trinta anos, desde a implantação da primeira Usina, a população percebeu o quanto perdeu com tal empreendimento. O emprego gerado não compensou o grande impacto ambiental causado e a insegurança diante de possíveis acidentes. Hoje técnicos em engenharia elétrica, ecologistas e ambientalistas mostram que existem meios mais econômicos, eficazes e seguros para produzir energia.

É importante destacar que as Usinas II e III, apesar de constantes manutenções interrompe suas atividades por problemas pouco esclarecidos. O que se tem de concreto são os riscos que representam para toda a região, uma vez que não se sabe o que será feito do lixo atômico daqui a cinco anos quando esgotar o local de estocagem, e a falta de estrutura e planos capazes de proteger a população em caso de vazamento. (PAPINI, 1998)

Em 1998, numa ação/treino com a população, a Usina avisou a Defesa Civil, ao Corpo de Bombeiros, a Polícia Militar, a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação o dia e o horário que seria realizada a simulação de vazamento, pedindo para selecionarem as escolas que serviriam de base para receber a população em estado de perigo. Uma solicitação chamou a atenção de todos na Secretaria de Educação: que não fossem ocupados os telefones, tanto da secretaria quanto das escolas-sede, durante toda a manhã prevista para o treino a fim de que pudessem se comunicar com os funcionários da SME informando a hora de enviar os carros e funcionários para o transporte das pessoas.

Para a população que não fosse removida de suas casas o encaminhamento dado pela Usina era para vedar todos os orifícios da casa com fita crepe. Muitos problemas foram detectados: além da falta de estrutura física, material e financeira para atender à população num caso de emergência, um vazamento real não avisa com antecedência; como fica então todo este cenário construído na simulação? Esta era uma questão que gerou muitas discussões nas escolas e nos setores de organização popular.

Em 1974, inicia-se a construção do terceiro empreendimento importante do Governo Militar – o terminal petrolífero da Petrobrás – no bairro de Monsuaba, próximo ao Estaleiro Verolme.

> O terminal integra o esforço do governo central para assegurar o enorme suprimento energético demandado e projetado pelo ritmo de crescimento do modelo econômico. É pelo terminal que passa a ser movimentada a maior parte do petróleo originário do exterior. (IBASE, v. II, 1993, p. 24).

Foto 07 - Petrobrás

Estes três empreendimentos – construção da Rodovia Rio/Santos, as Usinas Nucleares e a Petrobrás - e o auge econômico do Estaleiro Verolme movimentaram economicamente a região, agilizando o comércio e a construção civil. Por outro lado, empreendeu um movimento de migração nunca antes visto na cidade. Um grande número de trabalhadores temporários foi requisitado no processo de instalação das empresas, trazendo grandes impactos territoriais, haja vista que cada projeto demandava a criação de canteiros de obras para a instalação desses operários. Com o fim da obra, muitas pessoas que não tinham condições financeiras para voltar à sua cidade ou que esperavam novas oportunidades de trabalho fixaram residência no município, passando a ocupar os bairros periféricos. Para os engenheiros, técnicos e demais funcionários de nível superior as empresas garantiram a construção de vilas operárias residenciais com toda a infra-estrutura necessária, incentivando-os a trazerem suas famílias e fixarem residência no município.

Entre 1970 e 1980, segundo informações do IBGE, a população de Angra aumentou de 40 para 57 mil habitantes. Esse contexto instalou um processo de redefinição da vida social, cultural, geográfica, econômica e política da região.

> [...] uma vez iniciado [os grandes projetos], dificilmente pode ser revertido o processo de mudança da composição profissional, social, política e das mentalidades que esses projetos representam, basicamente porque a entrada de imigrantes e a presença do maquinismo alteram as relações sociais e culturais dominantes no lugar hospedeiro. Se de um lado, problemas de diversos tipos surgiram ou foram

> agravados, de outro há fatores com um potencial positivo igualmente forte: a formação de um mercado de trabalho (industrial e de serviços), o surgimento de sindicatos e de movimentos populares, uma retomada de interesse pelo destino do lugar, a vinda de profissionais de melhor capacidade profissional, a profissionalização da população existente e uma diversificação de atividades". (MACHADO, s.d., p. 34)

O processo de expansão e ocupação territorial assumiu três diferentes categorias de assentamento: as áreas urbanas dos distritos, os condomínios de veraneio e as vilas residenciais das grandes empresas. Na primeira, percebemos um processo de periferização da área central com a criação da Grande Japuíba, bairro próximo ao centro da cidade, e a formação de bairros considerados secundários com grande demanda por equipamentos e serviços urbanos (é o caso dos bairros Perequê/Mambucaba, Frade, Jacuecanga, Camorim, Monsuaba e outros). Os condomínios de veraneio constituem unidades espaciais autônomas e se localizam numa estreita faixa urbana entre a rodovia BR-101 e o mar, espaço antes ocupado por pescadores e agricultores. A conseqüência espacial visível desse tipo de assentamento está na privatização do litoral angrense e terrenos da Marinha, impedindo o acesso livre da população às praias. As vilas residenciais, também acessadas pela BR-101, se caracterizam pela organização rígida do espaço: construção padronizada de casas e prédios e gestão urbana privada, com infra-estrutura construída pela própria empresa. (IBASE, v. II, 1993, p. 26–31).

A mecânica de apropriação do solo urbano, verificada em Angra dos Reis, foi resultante de três dinâmicas: comunhão entre as práticas de produção econômica, os interesses e disputas entre as diferentes classes sociais e a atuação do governo local que, sob pressão, defendiam os interesses de uma ou outra classe social. De qualquer forma, podemos dizer que o processo de apropriação do solo urbano sofreu uma mudança de uso e ocupação excludente e seletiva. Isto porque com as terras privatizadas a população nativa não pôde permanecer nos seus lugares de origem, nem continuar reproduzindo ali a sua força de trabalho. Da mesma forma, a seleção das áreas de menor declive, próximas do mar e das

belas paisagens angrenses, com os limites físicos bem traçados, foi atitude que impôs restrições ao livre acesso às áreas urbanizadas.

Neste contexto, percebemos um imbricado movimento de espoliação e segregação, no qual o crescimento econômico alcançado por Angra dos Reis reproduziu a lógica de acumulação de capital, às custas da pauperização da classe trabalhadora. Podemos perceber o papel contraditório que os grandes projetos representaram para o município: se de um lado abriu novas frentes de trabalho, atraindo mão-de-obra qualificada ou incentivando sua profissionalização, por outro esses projetos apresentaram-se como auto-suficientes para a maior parte dos serviços internos, além de criar vínculos profundos com a região, tornando a comunidade local dependente dos destinos das empresas..

A disseminação de um discurso que prometia um milagre econômico sem a agressão ao meio ambiente se mostrou cheio de contradições, como por exemplo: houve um aumento da renda per capita do município, no entanto, grande parte ficou concentrada nas mãos de uma minoria; a centralização privada de grandes propriedades valorizadas pelo setor imobiliário e o movimento de invasão de áreas menos valorizadas por parte das camadas mais pobres; degradação da natureza, urbanização caótica - com sérios problemas de abastecimento de água, esgoto, energia e recolhimento de lixo - e graves problemas de saúde pública diante de um aumento relativo do nível educacional e diversificação cultural; ampliação da classe econômica média e ao mesmo tempo interrupção ou desestruturação das antigas atividades econômicas (agricultura de subsistência, pesca artesanal) e aprofundamento da exclusão social dos mais pobres. (IBASE, v. II, 1993)

Estas contradições se aprofundaram no final da década de 80 mediante a crise do capital financeiro nacional, que afetou o município com a paralisação das obras da Usina Nuclear Angra II, reiniciada apenas em 1996, e com a diminuição das atividades do Estaleiro Verolme (agora de capital nacional e não mais holandês), o que acarretou mais de 3.000

desempregos e a desaceleração no setor turístico. Os desajustes sociais observados a partir de então provocaram pressões ainda maiores, por parte da população, no que se refere ao acesso aos serviços públicos de responsabilidade do governo municipal e às políticas de geração de novos empregos.

O fim da ditadura militar e a mobilização popular em prol da democratização em Angra.

Os grandes empreendimentos petrolíferos, nuclear, turístico e naval realizados em Angra dos Reis foram responsáveis pela alta taxa de densidade populacional ocorrida na região. Diante disso, grandes e graves problemas sociais precisavam ser enfrentados pelo poder público local: ocupação desordenada do solo; desorganização das comunidades pesqueiras e rurais que se viram expulsas de suas terras; desarticulação das atividades econômicas de subsistência; aumento de demandas por serviços públicos de infra-estrutura; desenraizamento e, conseqüentemente, quebra da identidade cultural da população; aumento das oportunidades de emprego neutralizadas pela intensa chegada de migrantes; mercado de trabalho instável, dependente do ritmo de execução das grandes obras; degradação ambiental; aumento do número de analfabetos e crianças fora da escola; aumento da violência e da pauperização das classes populares.

Diante deste quadro, o modelo econômico defendido pelos militares para o município e para o país entra em crise. Pesquisadores - de influência da marxista - voltados para reflexão e análise de programas de urbanização e os movimentos empreendidos pelas organizações sociais serão responsáveis pelas críticas severas ao modelo econômico e político. Estas críticas vão possibilitar uma tomada de consciência dos prejuízos sofridos pela população angrense durante a ditadura militar, impulsionando a luta por melhores condições de vida e pela organização democrática.

> Várias lutas são travadas ao mesmo tempo: contra a degradação ambiental e o projeto nuclear; pela posse da terra rural e urbana; por melhores condições de habitabilidade; por melhores salários [...]; e pela ampliação das oportunidades culturais. De maneira difusa há uma percepção de que muitas das dificuldades provêm dos efeitos negativos dos projetos federais, agravadas pela perda da autonomia política.
>
> Assim, a primeira metade da década de 80 é um momento de afirmação organizativa das lutas da população trabalhadora e dos seus aliados da camada social interclasse. A luta ecológica e anti-nuclear passa a organizar-se em torno da SAPÊ (Sociedade Angrense de Proteção Ambiental). As associações de moradores dos bairros populares fundam o COMAM (Conselho Municipal das Associações de Moradores). A Comissão Pastoral da Terra (Igreja Católica) consolida o seu apoio à luta dos sem-terra desalojados pela especulação imobiliária. As Comunidades Eclesiais de Base (Igreja Católica) apóiam e fornecem militantes e lideranças. O movimento cultural torna-se parte importante na organização dessas lutas. E é fundada a seção local do Partido dos Trabalhadores, que aglutina parte dos integrantes mais ativos de toda esta efervescência social. (IBASE, v. I, 1993, p. 35-36)

Por outro lado, o término das grandes obras no município e a diminuição da taxa de crescimento econômico nacional trouxeram grande insatisfação aos empresários locais, que ganharam com a diversificação e aumento do ritmo dos negócios, mas agora começam a perder ou a não ganhar na mesma proporção de antes. Este quadro obrigou este setor a reorganizar seu discurso construindo uma nova composição social, econômica e política.

Embora as diferentes entidades populares procurassem relacionar suas lutas com a situação política que o país e a cidade, em particular, atravessavam diante da ditadura militar, denunciando aqueles que dela se favoreceram, os empresários e políticos tradicionais conseguiram inverter o discurso da autonomia política em reivindicações maniqueístas de oposição entre o municipal e o federal. Desta forma, foram os empresários e políticos tradicionais que conseguiram articular o caráter contestatório das diferentes lutas, diminuindo seu potencial de ameaça, uma vez que a autonomia política era um anseio generalizado.

É importante destacar que esse discurso conseguiu colocar o processo de intervenção do governo federal (indicação dos lideres políticos para governar o município) como a única causa da crise local, transferindo o foco das lutas apenas para o nível nacional. Ao mesmo tempo neutralizou os efeitos perversos da crise, fazendo parecer que ela atingia igualmente

toda a população angrense, não considerando aqueles que ganharam com o modelo econômico adotado no período militar.

O poder deste grupo ficou evidente nas eleições para prefeito em novembro de 1985 quando, através da campanha eleitoral com o *slogan* da autonomia política e do apelo ao crescimento econômico (criação de empregos) coordenado pela própria prefeitura a partir do contexto local e não mais imposto de fora, o candidato do Partido da Frente Liberal (PFL) ganha as eleições. Vale destacar que o mesmo recebeu apoio do então prefeito da cidade João Luiz Gibrail Rocha[18], que colocou a máquina administrativa a serviço de sua campanha. (IBASE, v. I, 1993, p. 37-38).

O candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), ficou em terceiro lugar com 20% dos votos válidos. Em sua campanha apelou para a organização e fortalecimento dos movimentos sociais, para a importância da participação de todos na escolha dos dirigentes políticos e para a necessidade de uma administração transparente e democrática. Desse modo, deixou claro que as diferenças que afastavam o PT de outros partidos políticos não estavam apenas na origem social do mesmo, mas nos princípios que fundamentavam suas propostas e reivindicações. Esse movimento foi de extrema importância para a consolidação do partido no município e sua aceitabilidade, quatro anos depois, na nova eleição para prefeito.

O governo que se estabelece a partir de então não consegue responder às expectativas da população por que seus interesses e ações administrativas estavam comprometidas com a classe empresarial e com o modelo econômico vigente. A autonomia defendida pelos setores conservadores estava apenas no plano formal do direito ao voto direto para os representantes políticos, não havia uma intenção clara de mudar a lógica de ocupação e exploração do solo urbano como ficou comprovado no Plano Diretor.

[18] Consta que João Luiz Gibrail Rocha integrou o grupo de empresários e políticos que pediram, em 1969, a intervenção federal ao então comandante do Colégio Naval, Capitão de Mar e Guerra José Cavalcante Aranda.

O Plano Diretor, como principal instrumento de política urbana, pode ser usado para homogeneizar, através do pensamento técnico, as forma de uso e gestão do espaço urbano. Diante das diversidades que caracterizam as diferentes cidades brasileiras, se a gestão local apresenta-se com pouca autonomia política e técnica, no que se refere à administração do espaço urbano, fatalmente se renderá às pressões externas que, ignorando as histórias e peculiaridades locais, vão orientar as diretrizes de sua administração pública. E foi exatamente esta tendência que se observou nos estudos realizados pelo IBASE, em Angra dos Reis.

> A idéia e a prática do planejamento continuam, em grande parte, associadas ao primado da racionalidade, da centralização e do controle. Trabalha-se com uma abordagem que parte do macro para o micro, em que as grandes diretrizes são formuladas com critérios técnicos e estabelecidas como plano de intenções [...]. Neste plano de idéias, deixam de se materializar os conflitos reais, que se dão na luta cotidiana pelo espaço, na disputa pelas vantagens urbanas, nos embates pela apropriação de valores socialmente construídos. Em outras palavras, o planejamento (macro) e a prática (no varejão) jamais dialogam. (v. II, 1993, p. 40).

O descrédito da população com os setores conservadores da cidade e a grande campanha do partido de esquerda nas últimas eleições, assim como o fortalecimento das organizações sociais foi o contexto decisivo para a mudança do quadro político nas eleições de 1988.

O governo petista e a gestão democrática

Diante do fracasso da administração municipal em atender às promessas de campanha que versavam sobre o desenvolvimento econômico da região e, conseqüentemente, aumento dos índices de emprego, o Partido dos Trabalhadores, nas eleições para prefeito em 1988, consegue aglutinar os anseios da população angrense por melhores condições de vida com um dado novo, a participação popular nas decisões da administração pública. Um governo democrático, participativo, desprivatizado no nível local e com caráter público e coletivo

ampliado, foi a alternativa proposta para o enfrentamento das questões que tanto afligiam a população. Tal plataforma era, num certo sentido, aceita por todos.

Por outro lado, os candidatos que representavam a classe empresarial local mantiveram um discurso economicista de desenvolvimento a partir de atuações decisivas da prefeitura, o que durante a campanha levou a acusações mútuas e críticas à administração anterior. Esses candidatos não conseguiram perceber que, diante do fracasso da política nacional, era impossível veicular os interesses de sua classe por meio de tal proposta, uma vez que a população não acreditava mais na capacidade dos representantes políticos e do próprio Estado encontrarem soluções para a grave crise socioeconômica. Outro fator importante a se destacar foi o fortalecimento da sociedade civil organizada a partir das ações de oposição à administração local, o que levou a uma quebra da hegemonia clientelista entre governo e população carente, dificultando a compra de votos. (IBASE, v. I, 1993, p. 43).

O novo prefeito de Angra dos Reis será o primeiro gestor dos três mandatos consecutivos do PT no município. Inicia-se com ele uma série de mudanças defendidas pelos partidos de esquerda do país e movimentos sociais organizados, o que vai gerar inúmeros conflitos em sua gestão. Os ataques ao seu governo se deram logo no início do mandato com um pedido de "i*mpeachment*" pelos vereadores conservadores que representavam a classe empresarial. Acusaram o prefeito de improbidade e desrespeito à Constituição Federal por ter autorizado a contratação de servidores sem concurso público. Esta situação foi agravada com a pressão dos funcionários públicos que entraram em greve por verem extintos alguns privilégios mantidos pelas administrações anteriores, como por exemplo, a impunidade diante de falhas profissionais e administrativas; promoção, mérito e competência por meio clientelista.

> Independente da pertinência ou não do motivo do processo de "impeachment" é necessário reafirmar o seu objetivo político de reaglutinação das forças dos interesses conservadores, bem como o da desestabilização de um governo antagônico à prática política tradicional. E que a acusação também impulsionou outra

> reação inicial de um dos elos importantes do esquema conservador e clientelista: o funcionalismo municipal.
>
> A quase totalidade do corpo de funcionários foi constituída ao longo do período de intervenção e da administração anterior. Sua relação estreita com o clientelismo e com a prática administrativa correspondente era nítida. Segredo das informações, pouco preparo técnico, quase nenhuma afinidade com o ideal de um governo público e coletivo, atitude autoritária quando em contato com a população de baixa renda – agravados por uma condição salarial pouco valorizada – formavam um quadro comportamental que favorecia a resistência ao propósito de uma conduta administrativa transparente, pública e democrática. (IBASE, v. I, 1993, p. 45)

Além desses movimentos outros dois episódios abalaram a estrutura administrativa petista: o fechamento do Estaleiro Verolme, em 1990, deixando mais de quatro mil trabalhadores desempregados, o que repercutiu significativamente na vida econômica e social do município; e a articulação para dividir o território angrense, com vista a formar um novo município a partir de um processo de emancipação dos distritos de Cunhambebe/Frade e Mambucaba distritos de Angra dos Reis e Tarituba, pertencente ao município de Paraty. Este movimento foi deflagrado em 1991 e estava ligado aos interesses dos empresários envolvidos com o mercado imobiliário e turístico e dos proprietários de terras que, diante do novo Plano Diretor, se sentiram prejudicados no que tange à utilização comercial do território. É neste contexto que Angra dos Reis inicia o processo de transformar a gestão administrativa numa prática democrática. Neste sentido, muitas ações foram implementadas priorizando a participação da população nas decisões da administração, tais como:

> Criação dos Conselhos Municipais de Cultura, Educação, Saúde, Urbanismo e Meio Ambiente, etc.; a elaboração do Plano Diretor do município, que apresentou resultados importantes em diversos níveis, como a participação popular no planejamento e gestão das diretrizes municipais, desprivatização das praias, maior possibilidade de preservação do meio ambiente, regularização fundiária; a criação do Conselho de Orçamento, onde são eleitos os representantes das diversas localidades que através de processos participativos decidem coletivamente as obras prioritárias da Prefeitura, ano a ano, etc. (PAPINI, 1998, p. 60)

O primeiro suporte das intenções democráticas do novo governo foi a elaboração do Plano Diretor do Município em 1989, com assessoria da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a

participação das associações de moradores e outras representações da sociedade civil. Os objetivos gerais do plano foram disciplinar a ocupação do solo, conter a especulação de terras e evitar a degradação ambiental. Os empresários (proprietários de terras e ligados aos setores imobiliário e turístico), sentindo-se ameaçados com a nova política, buscaram, perante os vereadores mais conservadores, apoio para a não aprovação do mesmo, a partir da alegação de não incentivo ao desenvolvimento econômico por prejudicar os investimentos privados no município. No entanto, com apoio das associações de moradores, grupos ambientalistas e culturais, o plano foi aprovado em 1991.

Inúmeras outras ações foram implementadas no primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores na tentativa de ampliar a participação do coletivo na administração pública, assumindo, assim, os compromissos firmados durante a campanha.

> A reorientação das prioridades e dos investimentos da Prefeitura foi outra iniciativa de peso. Até então submetidas aos interesses dos empresários e dos representantes políticos tradicionais, as ações e os programas governamentais passam a pautar-se no atendimento das reivindicações e necessidades dos trabalhadores (da população de baixa renda em geral) dirigindo-se para diminuir o déficit histórico de infra-estrutura e cobertura social (educação e saúde), nos bairros e áreas habitadas pelos trabalhadores. (IBASE, v. I, 1993, p. 51).

Outra importante motivação era a oportunidade de apresentar à sociedade brasileira uma proposta de governo diferente, que buscasse atender os reais interesses da classe trabalhadora, dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade. O projeto de sociedade que ora se apresentava mostrava-se como uma alternativa de governo frente à política neoliberal do Governo Federal, que, diante do processo de globalização, aponta para medidas de exclusão, marginalização e empobrecimento da maior parte dos brasileiros.

É neste contexto de mudanças que um novo projeto educacional para as escolas municipais de Angra dos Reis começa a ser gerado, tendo como princípio a Gestão Democrática, a democratização do acesso e o atendimento às classes trabalhadoras segundo suas expectativas e necessidades.

O SISTEMA EDUCACIONAL E O CONTEXTO DA PESQUISA

A DEMOCRATIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

É comum contar a história da humanidade a partir da ação pessoal de alguns poderosos e não da massa humana que cria e recria a vida.[...] Não há como evitar que os detentores do poder documentem e registrem seus próprios feitos, como se fossem a essência do viver humano. [...] Então, como resgatar nomes e ideais dos que pereceram no combate inglório? (Éfrem Galvão,1998)

A discussão sobre gestão democrática nas escolas estava no bojo das discussões produzidas/realizadas na/pela cidade, a partir dos movimentos sociais, do governo e dos partidos, e também sobre a democratização do planejamento urbano, orçamentário e administrativo. A educação era apenas uma peça deste grande cenário que movimentava as relações em Angra dos Reis.

O primeiro mandato do PT (1989-1992) voltou-se para um movimento de organização, legitimação, recuperação material e valorização do serviço público municipal - revisão no processo de administração, construção de escolas, recuperação de prédios públicos, busca de novos recursos, moralização do serviço público e correção de salários. No que se refere ao último item, Angra passa a oferecer o maior salário do Estado do Rio para os seus servidores. Isso fez com que profissionais, de diferentes localidades e especializações, participassem do concurso público realizado em 1992. E foi a partir deste concurso que passei a integrar a equipe de professores do município, neste mesmo ano.

A escola é um espaço de movimento constante, pleno de operações/ações de sujeitos que no cotidiano das relações cria as características próprias deste espaço. Angra dos Reis, ao receber profissionais "estrangeiros"[19], vê suas escolas serem investidas de uma nova cultura, de outras visões de mundo e de práticas que irão abrir novas discussões, novos posicionamentos frente aos rumos da educação municipal.

[19] O termo "estrangeiros" foi usado para categorizar os funcionários públicos que não eram moradores do Município de Angra dos Reis

Em meados de 1991 a Secretaria Municipal de Educação - SME desencadeou um amplo processo de discussão com a comunidade escolar sobre Gestão Democrática; no entanto, podemos dizer que foi a partir do IX EPEM (Encontro de Professores das Escolas Municipais), em 1992, que este debate se corporificou em propostas efetivas. Como síntese do encontro, ficou estabelecido que as escolas iriam amadurecer as discussões sobre as eleições para diretores e conselhos de escola com a associação de moradores e comunidade escolar a partir dos seguintes pontos: forma de gestão, critério para se efetivar a candidatura, o tempo apropriado para a duração do mandato e cronograma das eleições. As deliberações tomadas após um grande processo de discussão tornou-se lei em dezembro de 1995[20].

Em texto mimeografado distribuído numa reunião geral pela SME a todas as Unidades Escolares, em dezembro de 1992, foram apresentadas as diretrizes básicas que iriam nortear a política de ação da Secretaria Municipal de Educação na próxima gestão do PT- 1993/1996. Os principais eixos norteadores do trabalho eram a democratização do acesso, a democratização da gestão e a nova qualidade de ensino. Tal medida foi justificada no referido texto (p. 02), da seguinte forma:

> Pretendemos cristalizar uma prática que altere o modo de legitimação do poder político. Essa nova política estabelece um novo relacionamento entre os movimentos sociais e o poder público, ao mesmo tempo que limita a margem do arbítrio do poder político, constituindo uma nova fonte para sua legitimação, pois entendemos o poder democrático e popular como expressão mais legítima da cultura política dos direitos.
>
> A Prática Pedagógica [preocupada em resgatar criticamente o conhecimento produzido pela humanidade] e centrada no trabalho coletivo revela a escola como centro irradiador da cultura popular, que é recriada no seu interior, dando ensejo à organização política das classes populares, uma vez que os sujeitos sociais, que dela participam, sistematizam sua própria experiência.
>
> Nesse sentido, a prática pedagógica associa à ação da Secretaria Municipal de Educação, o saber próprio e insubstituível dos usuários dos serviços educacionais e, desse modo, torna-se indispensável seus participantes no planejamento, na execução e na gestão do processo pedagógico.

[20] LEI nº 481/L.º de 05 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a realização de eleições diretas das escolas públicas, nos termos do art. 239, parágrafo 2º da lei Orgânica. Constituição do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

O princípio da Gestão Democrática foi assumido também na gestão do Departamento de Ensino - DE da Secretaria Municipal de Educação. Em circular nº 072/92, distribuída a todas as Unidades de Ensino, a diretora do DE informou que para garantir o funcionamento do Projeto Educacional era imprescindível empreender uma administração participativa, na qual os profissionais pudessem realizar um trabalho cooperativo e integrado, participando na fixação dos objetivos, no processo decisório e na escolha dos meios de ação. Deste modo, colocou para apreciação dos profissionais de educação as informações das discussões coletivas sobre Gestão Democrática dos serviços que compõem o DE, pedindo que as escolas discutissem a proposta e enviassem sugestões. Em 1993 foi então realizada a primeira eleição direta para os cargos na SME[21].

A SME acreditava que esta medida era necessária uma vez que existia a preocupação com a democratização das relações, defendia-se um projeto pedagógico diferente do modelo tradicional, que educa para a submissão, a intenção era educar para a participação coletiva em prol de um projeto de melhores condições de vida para todos. Nas próprias palavras da SME, no mesmo documento referido anteriormente, podemos visualizar sua opção político-pedagógica.

> [...] Ao invés de educarmos para o individualismo que esconde ou ignora o caráter coletivo da vida, pretendemos educar para o direito e o respeito às diferenças que o viver coletivo propicia.
>
> Então, na verdade, democratizar a estrutura do sistema municipal é parte do processo de criação de uma outra educação, um outro educador, que questione e que se permita ser questionado; que dê satisfações do seu trabalho, pois assim estará preparando seus alunos a fazê-lo mais tarde; que enquanto equipe elabore suas ações, para não atirar pedras comodamente na hora dos fracassos, pois terá responsabilidade com o coletivo. (CIRCULAR nº 072/92, p. 03)

[21] Os cargos postos para eleição foram: Coordenador Geral de C.A a 4ª série; Coordenador de área/série do 1º segmento do EF; Coordenador Geral de 5ª a 8ª série – um para cada disciplina; Serviço de Educação Infantil; Serviço de Educação Especial; Serviço de Orientação Educacional; Serviço de Supervisão Escolar; Direção do Departamento de Ensino. Anexado a este documento vinha também uma proposta de critérios para eleição de Diretores e Conselho de Escola.

No que se refere à democratização da SME, que significa descentralizar o poder e romper com a hierarquia que verticaliza o processo decisório, ficou claro, no encaminhamento dado, que as eleições não eram suficientes e que a partir daí diferentes fóruns de discussões deveriam ser garantidos, como por exemplo, reuniões de diretores, de serviços, de chefias, de departamentos, de áreas de conhecimento etc., delimitando suas competências e garantido que as decisões coletivas fossem implementadas.

Este processo não foi espontâneo, mas sim uma opção de transformar a escola e o sistema que a mantém num espaço de produção de cultura e de construção de conhecimento a partir da interação entre os diferentes agentes que os compõem, priorizando fundamentalmente a dialogicidade. Esta tarefa pode parecer simples, mas, na realidade, apresentou muitas dificuldades porque mexeu com a hierarquia de poder instituída e com convicções políticas e pedagógicas.

Surgiram divergências entre as diferentes visões, e manter o diálogo como princípio foi nossa meta. É pela relação dialógica que os educadores se tornam verdadeiramente democráticos; acreditar nisso é construir uma via de mão dupla, trabalhar com aqueles que se ausentam, que não querem fazer, que se omitem, mas também com todos aqueles que se propõem, que acreditam e se envolvem com as discussões; é desestabilizar as relações de poder que de tão sedimentadas inviabilizam as transformações.

Os espaços antes concedidos pelo grau de confiança da hierarquia administrativa municipal com a gestão democrática são conquistados pela participação no coletivo, tendo como fio condutor o projeto global de educação da SME. Neste sentido, os diferentes sujeitos eleitos deveriam ter uma proposta de trabalho que partissem dos princípios gerais apontados por este projeto. No que se refere aos conselhos de escola, a lógica de escolha não fugiu a esta regra uma vez que a escolha dos candidatos devia seguir o critério de engajamento e interesse nas discussões promovidas pela escola. Este é um espaço que garante a participação

de todos os segmentos da escola e, por isso mesmo, tem grande importância na construção do fazer pedagógico e administrativo da mesma. Infelizmente, essa participação não assumiu a proporção pretendida[22]; no entanto, os espaços de formação e intervenção foram garantidos e legitimados.

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leva em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que a elite é competente e sabe das necessidades de toda a sociedade. (FREIRE apud FREITAS, 1997, p. 33)

A discussão democrática é uma faca de dois gumes: no momento que a SME colocou para funcionar um grande esquema de discussão e participação abriu espaço também para os questionamentos e posições divergentes de seus encaminhamentos. Diante de muitos embates e propostas ficou uma reivindicação geral, um Congresso popular que pudesse deliberar sobre as diretrizes políticas e pedagógicas do município.

Nas minhas lembranças sobre este momento, mediada mais pelo cotidiano vivido e pelas práticas aí exercidas do que por documentos impressos, é possível identificar o quadro sinóptico tomado no percurso dos debates. Neste processo foi-se acumulando forças necessárias para se realizar em março de 1994, após grande resistência da SME[23], o I Congresso Municipal de Educação, o qual contou com participação de 262 delegados, com direito a voz e voto e 55 observadores com direito a voz, sendo delegados os professores da rede municipal.

O objetivo central deste Congresso foi traçar diretrizes políticas e pedagógicas para a construção de uma nova escola garantindo a participação de todos os professores interessados

[22] Muitos Conselhos de Escola ficaram à mercê da direção, reunindo apenas quando esta solicitava e discutindo apenas as questões propostas pela mesma, algumas decisões eram tomadas sem quorum devido. Outros não funcionaram devidamente por falta de comprometimento de alguns membros.

[23] Diante de um discurso democrático é contraditório afirmar que havia uma certa resistência da SME em realizar o Congresso. No entanto, é bom lembrar que a ação democrática é um exercício constante de ceder e tomar espaço e para muitos grupos que assumem o poder convictos de suas "verdades", ceder pode ser uma tarefa árdua demais.

neste processo. Para tanto, os temas propostos para a construção das teses que seriam apreciadas e votadas no Congresso foram: revisão da estrutura da SME; política de formação permanente para professores municipais; princípios fundamentais para a reorientação curricular; política de alfabetização e política de educação de jovens e adultos. Ao fim do Congresso tínhamos fechado como diretrizes político-pedagógicas a democratização de gestão, a garantia de acesso e a nova qualidade de ensino.

A forma como o Congresso foi projetado e conduzido se configurou na gota d`água que faltava para os fortes questionamentos acerca da condução administrativa material e pedagógica da rede municipal de educação. Este movimento levou um novo grupo para a gestão da Secretaria de Educação. Rossana Papini, que fez parte da SME como coordenadora de História, nos conta um pouco dessa história em sua dissertação de mestrado defendida na UFF.

> Foram viscerais estas lutas, trazendo dimensões, transposições de debates travados ali para outros fóruns posteriores e grandes discussões nas escolas quanto à forma de condução estabelecida pelo grupo hegemônico. Teria havido, segundo muitos, uma espécie de "golpe" nas regras estabelecidas previamente, com a destituição da comissão organizadora [do Congresso], substituída por outra em cima da hora, a qual veio dominar o processo.
>
> Foram muitas as brigas, tão características de nossa esquerda em torno do "que fazer?". Nossos avanços foram todos assim: num mar de conflitos. Na prática, levou a ascensão de grupos oriundos do concurso de 1992, a maioria com história de participação em movimentos sociais, no PT – Partido dos Trabalhadores, no SEPE (Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro), muitos com a prática que no jargão político criticávamos como "centralismo democrático", uma espécie de eufemismo que combinaria paradoxalmente esses dois aspectos contraditórios. Podemos tentar descrever assim, uma condução centralizadora que "guiasse" os rumos da democratização, pois a maioria de nós somos de uma geração criada na crença da necessidade de vanguardas, de partidos regidos por elas, na busca utópica e profícua de "guiarmos" o povo / operariado / massas / instituições rumo ao socialismo / democracia. Fomos marcados pela tradição autoritária de nosso país, pela ditadura e seus terrores, com o agravo de não podermos nos abrigar no mando de defesa do longínquo "socialismo real" ou comunismo, como era corriqueiramente conhecido, pois assistimos à "queda" ou auto-dissolução daquela forma de organização social, o que trouxe para o centro de debates a necessidade substantiva da democracia, antes muito desqualificada como regime político de sustentação da burguesia liberal. (1998, p. 63-64)

O discurso da democratização era encantador, a proposta de autogestão vinha ao encontro dos anseios de todos; no entanto, o processo para sua consecução constituía um

grande nó, difícil de desfazer. As escolas queriam e apostavam na mudança, mas não sabíam como. Muitos inovavam suas práticas cotidianas, criavam novos movimentos com a comunidade; entretanto, os limites de nossa formação, tanto acadêmica quanto política, impediam grandes avanços. Da mesma forma, as características sociais e culturais de diferentes escolas do município muitas vezes se mostraram fortes aliadas das práticas tradicionais e grandes obstáculos para a inovação.

Neste sentido, as diretrizes apontadas no Congresso desencadearam ações importantes na busca de soluções para o *como fazer*. Quanto à *Democratização da Gestão,* tivemos nos anos seguintes a formalização das relações de poder, tanto na escola quanto na SME, mediante as eleições para diretores e Conselho de Escola e, mais tarde, na construção de um novo regimento interno da educação[24].

No que diz respeito à *Nova Qualidade de Ensino,* as ações não foram tão simples; construir um novo fazer invertendo a lógica tradicional dos currículos e trazendo uma outra realidade para a formação da classe trabalhadora não se constituía tarefa fácil. Mas um importante passo foi dado ao se instituir autonomia curricular e pedagógica às Unidades Escolares a partir da discussão sobre o Movimento de Reorientação Curricular. A partir daí cada escola ficou responsável por construir seu projeto político-pedagógico tendo como princípios norteadores aprovados no Congresso: a inter-relação das áreas de conhecimento *(interdisciplinaridade), o trabalho coletivo* com participação da comunidade através do conselho de escola e a *inter-relação dos conteúdos com a realidade local.*

Com isto, diversas ações foram sendo estruturadas em projetos autônomos de diferentes naturezas. A diversidade presente nas 54 escolas do município deu o tom para cada projeto: projeto das escolas multisseriadas, projeto inter, projeto da educação especial; e os projetos propostos pela SME, muitas vezes transformados em programas: Programa de

[24] O Regimento Escolar veio para regulamentar as ações administrativas e pedagógicas das escolas. Nele encontramos os direitos e deveres dos diferentes sujeitos escolares. O novo regimento foi discutido em 1994, aprovado pelo coletivo em plenárias em 1995 e oficializado pelo Conselho Estadual de Educação em 1996.

Educação Ambiental, Programa[25] de Orientação Sexual, MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos), Projeto Memória História[26]. O Projeto do Regular Noturno, foco desta pesquisa, nasceu mais tarde decorrente desse processo de discussões[27].

Ainda dentro do Movimento de Reorientação Curricular, os coordenadores das diferentes áreas do conhecimento, através de suas coordenações[28], deveriam direcionar suas discussões a partir dos princípios norteadores citados acima, buscando alternativas para a superação da dissociação impingida às diferentes disciplinas. Neste sentido, abandonamos a proposta curricular padrão, com características arcaicas e autoritárias, para priorizar a construção coletiva dos princípios e objetivos de cada disciplina, tentando identificar os macro conceitos de cada área do conhecimento, valorizar a troca entre os diversos profissionais e campos do saber e considerar como parte de todo o processo a realidade na qual o aluno está inserido.

O currículo, nesta perspectiva, não se configura um rol de conteúdos pré-determinados a serem transmitidos, mas envolve o conjunto de elementos sociais e históricos que interferem no processo de apropriação e produção do conhecimento, é algo visível,

---

[25] Os projetos eram propostas construídas pelo coletivo das escolas junto a SME, possuíam coordenadores específicos e tinham uma vinculação direta com os desejos e vontades dos sujeitos escolares. Os programas eram mantidos pela SME, também com coordenadores específicos, no entanto, seu desenvolvimento, diretrizes e princípios eram definidos pela SME e coordenação. Estes programas não se restringiam ao espaço escolar, podendo exercer ações em outros espaços da cidade.

[26] As escolas multisseriadas, com alunos de várias séries e faixa etária na mesma sala de aula, ficam normalmente em locais de difícil acesso, como por exemplo nas ilhas e sertões, com realidades muito diferentes do restante do município. Estas escolas contaram muito tempo com assessorias especificas da UFF. O Projeto Inter, como ficou conhecido na rede, foi implantado em 1994 como projeto piloto e mais tarde foi sendo expandido pelas escolas, mais especificamente de primeiro segmento do Ensino Fundamental. Este projeto tinha a assessoria do Prof. Antônio Gouvêa que fez parte do governo da então prefeita Erundina, em São Paulo, junto com Paulo Freire. Sua proposta era construir um currículo interdisciplinar via abordagem temática tendo como pressuposto o construtivismo de Paulo Freire. Este projeto era inicialmente uma proposta da SME apresentado às escolas que tinham autonomia para adotá-lo ou não. O projeto da Educação Especial se voltava para atender os alunos portadores de necessidades especiais no que se refere à audição, em escola própria e com profissionais especializados.

[27] Mais informações podem ser buscadas nas dissertações de mestrado da Rossana Maria Papini e Marilia Campos presente na bibliografia deste trabalho, e nos cadernos publicados pelo Departamento de Ensino divulgando seus projetos e ações.

[28] A Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis implementou um acompanhamento pedagógico, às diversas áreas do conhecimento, com coordenadores escolhidos pelos professores nas áreas. Bimestralmente eram realizados reuniões dos professores com o coordenador visando discutir o planejamento curricular, acompanhar os projetos pedagógicos e viabilizar encontros interdisciplinares.

guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas que resultam em construção de práticas edificadoras de sentidos e significados. A intenção era criar condições para que homens e mulheres desenvolvessem suas possibilidades de criação, intervenção e diálogo com o diferente, conhecendo/construindo sua história, valores e utopias, compreendendo e (re) significando a realidade.

> Lutar pela participação e decisão popular sobre o currículo é essencial para se garantir a ampliação do poder e da reversão da dominação cultural. Participar e decidir juntos traduzem praticar democracia, uma dimensão substantiva para a construção da escola popular e democrática a serviço de uma sociedade mais justa e menos desigual. Participar é meio e canal de construção de conhecimentos e do compartilhar decisões, o que significa divisão de poder. (FREITAS, 1997, p. 32)

Como se pode ver, as ações implementadas pela SME caminhavam na contramão das propostas neoliberais para a educação nacional. Enquanto na proposta oficial à crise educacional era proposto um pacote de medidas elaboradas por especialistas, a serem aplicadas em qualquer parte do mundo, com apoio do Banco Mundial e do FMI, em Angra dos Reis buscávamos soluções a partir da participação de todos os sujeitos envolvidos com a rede municipal de ensino. A escola, pela perspectiva neoliberal, deve se tornar uma grande empresa produtora de serviços educacionais. Para isso, utiliza o discurso de democracia e cidadania sob outro viés: democracia é tratada apenas como um sistema político que permite aos sujeitos desenvolver e potencializar a capacidade individual de livre escolha no mercado e a cidadania passa ser reconhecida pela capacidade do cidadão, privatizado, consumir. Segundo Pablo Gentilli,

> na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes **[implementação do FUNDEF]**. Sendo assim, transformar a escola pressupõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes **[avaliar sua eficiência pelo provão, o ENEM, etc.]**; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional **[instaurar a livre concorrência e a competitividade]**; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiada pelo novo conceito de qualidade total) **[sistema de premiação para aqueles que mostrarem maior**

> **eficiência]**; reformular o perfil dos professores, requalificando-os **[formação de professores, centralizada nacionalmente, segundo as diretrizes previstas pela reforma neoliberal]**; implementar uma ampla reforma curricular **[os Parâmetros Curriculares Nacionais]**, etc. (1996, p. 26) [grifo nosso]

Sabe-se que a escola não está isolada, ela faz parte de uma rede de instituições que regulam e ditam valores e normas de comportamentos socialmente aceitos. São poderes diversos que atravessam as relações desenvolvidas pelo corpo-escola. Coexistem em seu interior interesses, vivências e experiências que nos remetem a um contexto social mais amplo; sua função, portanto, se volta para conhecer e responder às necessidades sociais que se apresentam dentro e fora de seus muros. Nessa perspectiva, a educação em Angra priorizou um caminho de análise da instituição escolar procurando rever sua organização hierárquica; compreender os diferentes entendimentos de sua função na sociedade; possibilitar uma formação continuada em serviço aos diferentes profissionais da escola a fim de suprir as falhas da formação escolar e acadêmica; estabelecer seus limites e criar um espaço de questionamento e proposição coletiva.

O desafio de repensar/reestruturar a educação em Angra dos Reis, diante do contexto sócio-econômico-político do país, era um desafio criticado por muitas pessoas presas a lógica instrumental e produtivista das escolas. A luta, apesar das divergências internas, era por uma escola pública que entendesse a cidadania em sua completude e diversidade, permitindo em seu espaço a construção de relações de resistência à lógica de redução dos espaços e direitos públicos.

Em 1998, a SME na voz da secretária, sub-secretária, das gerentes e chefes de departamentos lança a proposta de realização do II Congresso Municipal de Educação, uma vez que boa parte das deliberações do I Congresso haviam sido cumpridas. A justificativa é apresentada pela Secretária de Educação, Elizabete Bento, no ano de sua realização, em 1999: “Percebemos a necessidade de ampliar a participação nas decisões voltadas para a política educacional nas escolas municipais. Para isto, criamos espaços para avaliar nossas

ações porque acreditamos que para superar os limites precisamos dialogar, ver e rever posições, recuar e avançar, respeitando, examinando e aprendendo".[29]

Existia uma preocupação com o processo político-educacional desencadeado na rede municipal e a continuidade dos princípios apontados no I Congresso, daí a necessidade de avaliar as ações implementadas nos últimos cinco anos e traçar novas metas. Era preciso continuar resistindo ao modelo educacional proposto pela política neoliberal. Neste sentido, com o objetivo de analisar o modelo de escola proposto pelas novas leis e medidas governamentais em relação às necessidades e expectativas da classes trabalhadora a SME iniciou um amplo processo de debate com a comunidade escolar a partir das seguintes questões: que escolas temos e que escolas queremos? Que concepções de mundo, de sociedade, de escola, de aluno, de participação queremos construir? Que histórias queremos escrever? Estes questionamentos permearam as discussões coletivas sobre o projeto político-pedagógico em toda a Rede Municipal e foram decisivos nas novas propostas encaminhadas ao II Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis, realizado em março de 1999.

A participação neste Congresso foi ampliada, tendo representantes de pais, alunos, funcionários de apoio, direção e professores da rede municipal, estadual e particular. Ao todo foram 279 delegados com direito a voz e voto e 132 observadores com direito a voz. Acreditamos ter dado mais um passo em direção à gestão democrática quando legitimamos a participação de outros segmentos nessa discussão.

[29] Elizabeth de Fátima Bento (Secretária de Educação no período de 1999 e 2000 e professora de Geografia da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis), na apresentação do caderno síntese das Deliberações Temáticas do II Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis, realizado em Março de 1999, com distribuição em toda a Rede Municipal em 2000.

Fotos 08 – II Congresso Municipal de Educação

Em julho deste mesmo ano a SME realizou o Fórum deliberativo de avaliação das escolas do Município de Angra, a fim de rediscutir o processo de avaliação da aprendizagem implementado no município a partir das deliberações do I Congresso Municipal de Educação. A avaliação mediante conceitos que visam a analisar o alcance ou não dos objetivos traçados pelo professor foi motivo de muitas discussões e críticas de um grupo de profissionais da rede de ensino, uma vez que acreditavam que os conceitos previstos - (S) atingiu satisfatoriamente os objetivos, (P) atingiu parcialmente os objetivos e (N) não atingiu os objetivos – não eram suficientes para avaliar rigorosamente a aprendizagem do aluno. Uns defendiam a criação de mais conceitos, outros defendiam a volta da quantificação por considerarem esta a única forma de proceder rigorosamente a avaliação, outros defendiam a manutenção dos três conceitos. Este debate levou a SME a propor às escolas que montassem suas teses de avaliação e defendessem no Fórum deliberativo.

É importante destacar o projeto político educacional que estava em jogo. Quando por ocasião do I Congresso estes conceitos foram adotados, havia um consenso de que a avaliação era um processo contínuo, não deveria se restringir a apenas um tipo de instrumento, nem a um momento específico do bimestre, mas que deveria adotar a lógica da consecução dos objetivos e metas traçadas. Neste sentido, avaliar deixa de ser um instrumento punitivo para ser um instrumento organizativo do planejamento do ensino e da aprendizagem, e os conceitos (S), (P) e (N) seriam indicadores da necessidade de se repensar

as estratégias de ensino, assim como, favorecer tanto ao aluno quanto ao professor uma auto-avaliação de sua participação no processo ensino-aprendizagem.

A adoção de mais conceitos poderia levar o professor a fazer uma adequação entre nota e conceito, da mesma forma que a volta da quantificação representava um outro projeto de educação, uma outra lógica de avaliação, um outro compromisso político com o processo ensino-aprendizagem. Após muitos debates, foi deliberado neste encontro que o processo de avaliação continuaria a partir dos alcances ou não dos objetivos. Entretanto, ficou como indicação que as Unidades Escolares promovessem momentos de aprofundamento teórico e metodológico para melhor direcionar este processo.

Fotos 09 – Fórum de avaliação

A COORDENAÇÃO DO REGULAR NOTURNO: UMA TENTATIVA DE CORPORIFICAR AS DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS

Esta pesquisa foi gestada a partir de minhas vivências como coordenadora do ensino regular noturno nas escolas municipais de Angra dos Reis no período de 1998 a 2000. No entanto, meu interesse em analisar as produções de relações de poder-saber-corpo nas escolas do município era antigo, remonta os anos seguintes à minha entrada no quadro de funcionários públicos municipais, por concurso em 1992. Desde então, meu engajamento em diferentes encontros/reuniões me mostrava a singularidade do trabalho neste município.

Tínhamos mensalmente reuniões das Coordenações de área de conhecimento[30], em que professores de uma mesma disciplina tinham a oportunidade de trocar experiências e traçar novos objetivos para a disciplina. Esses encontros nos tiravam do isolamento, muitas vezes sentido em outras redes de ensino, e facilitavam a construção de idéias/grupos de lutas em prol dos ideais de esquerda que muitos cultivavam. Dessa forma, nas escolas em que atuava, passei a integrar o grupo de profissionais que se empenhavam na democratização e reorganização da rede municipal de educação e, mais especificamente, do currículo.

Além das reuniões de Coordenações outros fóruns de discussão constituíam importantes momentos de reivindicação e construção coletiva, como por exemplo, as reuniões de pólos, quando as escolas de proximidade geográfica se encontravam para discutir suas necessidades e os encaminhamentos da SME. Nestes encontros havia representantes de alunos, pais, professores, direção, pessoal de apoio, etc. Outros fóruns importantes eram os das escolas com projetos ou com processos educacionais semelhantes, como era o caso das escolas com projeto Inter, as escolas multisseriadas, o MOVA, as escolas com educação de jovens e adultos etc. A política de formação permanente adotada pelo município também se configurou em importante espaço de troca e socialização de práticas educacionais.

O I Congresso de Educação foi um marco na história da educação no município, pois forneceu as diretrizes político-pedagógicas para a ampliação das ações do governo na reformulação da educação no município. Foi a partir dele que as ações, nas diferentes áreas do conhecimento, tomaram um rumo mais concreto no sentido da reorientação curricular. O que conhecer? Como conhecer? Por que conhecer? Para que conhecer? Eram perguntas que

[30] Essas reuniões de coordenação surgiram no município a partir de um modelo desenvolvido no Colégio Naval, no qual o coordenador tinha a função de fiscalizar e controlar as ações dos professores para que não fugissem ao que estivesse instituído no planejamento geral da instituição. Com a administração democrática, essas coordenações passaram a ter um outro caráter. Agora os professores tinham o direito à voz e voto, de modo que, priorizava-se a troca de experiências e as proposições coletivas para a área. A prof. Rita de Cássia N. Santos em sua dissertação de mestrado – Sob o Signo do Cisne Branco: a educação e o ensino municipal numa área de segurança nacional – Angra dos Reis – 1969-1985; defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF- Niterói, em 1997, faz maiores referências a essa história.

permeavam nossas práticas e que precisavam de respostas para se construir um novo currículo. No caderno de deliberações do I Congresso Municipal de Educação, distribuído pela SME em toda a rede municipal, encontramos a seguinte reflexão:

> Historicamente, o currículo tem orientado a ação pedagógica da escola e tem se mostrado um instrumento eficaz na reprodução de interesses alheios à escola e à comunidade a que ela serve; interesses nem sempre desvelados, reconhecidos ou explicitados para os educadores que executam e assumem esse currículo muitas vezes como seu, sem repensá-lo ou questioná-lo.
>
> É preciso ter claro que a escola e o seu currículo deveriam responder às necessidades sociais. Conhecer, pois, essas necessidades nos levam a desvelar para quem e para que nossa escola trabalha, ou seja, que papel ela assume na nossa sociedade, a favor de quem remete seus esforços e, conseqüentemente, contra quem esses mesmos esforços acabam sendo potencializados. (1994, p. 14).

A preocupação curricular não se restringia às áreas de conhecimento, mas também apontava para a necessidade de se olhar de forma específica para as diferentes frentes de atuação, ou seja, a educação infantil, a educação especial, as classes multisseriadas, as escolas nas ilhas, as escolas nos sertões, as escolas nos quatro distritos do município com realidades distintas e a educação de jovens e adultos no ensino regular noturno. Uma diversidade de problemas a serem enfrentados não poderia partir de uma única proposta, a discussão curricular deveria considerar toda essa dissimilitude.

Neste sentido foi deflagrado o Movimento de Reorientação Curricular no município tendo no caderno de deliberações do I Congresso Municipal de Educação, distribuído a toda rede de ensino, o conceito de currículo e os princípios que deveriam nortear as ações das escolas. Como currículo o entendimento era o seguinte:

> [...] tudo o que acontece na escola e que afeta direta ou indiretamente o processo de apropriação e produção do saber. Envolve um conjunto de elementos que vão desde os aspectos físicos até os agentes internos e externos que interferem na escola. Desse modo há um sentido " lato" por trás da idéia de currículo que implica em reconhecermos como atores necessários ao tratamento da questão os demais membros da comunidade escolar: pais, alunos e funcionários.[31]

[31] Princípios encontrados no caderno de deliberações do I Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis. Impresso pelo serviço de mecanografia da SME e distribuído às Unidades Escolares em abril de 1994, p. 12.

Quanto aos princípios, estes tinham o objetivo de fomentar a análise e reflexão dos educadores da rede municipal sobre a realidade que atuavam, a fim de redirecionar as decisões e ações desenvolvidas no interior da escola. O objetivo maior era buscar a formação de homens e mulheres capazes de questionar, criticar, compreender a realidade onde vivem tendo como perspectiva sua transformação a partir de ações pensadas. No caderno de Deliberações do I Congresso (p. 16) é possível encontrar as indicações das fases para a reflexão do currículo assim como os princípios:

1. Diagnóstico da realidade local (pedagógica, administrativa, comunitária, etc.), garantindo a visão dos educandos do espaço escolar.
2. Sistematização e elaboração do dossiê da escola.
3. Construção do programa.
4. Especificação das necessidades materiais/humanas para a execução do projeto pedagógico da escola.

Todo este processo seria garantido pelos seguintes princípios de trabalhos:

1. Trabalho coletivo com participação da comunidade através do Conselho de Escola.
2. Integração dos conteúdos entre si (interdisciplinaridade).
3. Integração dos conteúdos com a realidade local.
    a. Caracterização Sócio Econômica da Comunidade.
    b. Aspirações da Comunidade.
    c. Caracterização da clientela
    d. Formulação dos objetivos.
    e. Projetos, festividades (calendário escolar)

Este encaminhamento foi adotado pelas diferentes escolas na construção de seus projetos pedagógicos, da mesma forma as reuniões de coordenação das áreas de conhecimento passaram a discutir formas de atender aos princípios apontados no Congresso.

Todas as ações realizadas neste sentido foram estimuladas a serem apresentadas na I Mostra Pedagógica da rede municipal, realizada em 1996, através de painéis, comunicações orais e oficinas[32].

Neste mesmo ano foi também distribuído em toda a rede municipal o caderno de relatos das ações das coordenações de área intitulado "Nova Qualidade de Ensino: movimento de reorientação curricular". Considerou-se que as ações desenvolvidas no

[32] Foram apresentados 108 trabalhos de professores, todos eles tiveram o resumo publicado nos Anais da 1ª Mostra Pedagógica de Angra dos Reis, realizada entre os dias 29 de julho e 03 de agosto de 1996.

município voltadas para o Movimento de Reorientação Curricular descentralizado, mas sobretudo sério e conseqüente, significou um estágio de amadurecimento das escolas, "*fruto de um trabalho responsável e comprometido"*, em que as escolas puderam exercitar sua autonomia didático-pedagógica e desempenhar sua função social, *"considerando os diversos saberes e nestes contrários, produzir o conhecimento escolar, fazendo e aprendendo democracia."*[33]

A fim de dar visibilidade a forma como toda as escolas estão realizando o Movimento de Reorientação Curricular, a SME solicitou, em novembro de 1996, uma espécie de "balanço pedagógico" considerando as seguintes questões:

> I – Como e com quem a escola se organizou pedagogicamente?
> II –A programação curricular é feita por série? Áreas? Aponta no sentido de superar a fragmentação do conhecimento, buscando uma dimensão interdisciplinar? Explicite os avanços e dificuldades.
> III – O discurso e a prática da escola são condizentes? Por quê?
> IV – Em que sentido o Projeto da Escola:
> 1 – possibilita a construção de uma cidadania crítica.
> 2 – alterou a organização administrativa da U.E.[34]

A Reorientação Curricular entendida com um movimento subentende um processo de formação permanente dos segmentos escolares ao mesmo tempo em que é um grande desafio diante das barreiras impostas pela formação acadêmica tradicional. Neste sentido, diferentes foram as instâncias de discussões envolvendo todo o corpo-escola e SME, assim como diversos cadernos foram publicados e distribuídos congregando todas as ações e reflexões realizadas.

---

[33] Documento nº 04 fev.1997 intitulado "Nova Qualidade de Ensino: as escolas assumindo os desafios de uma proposta de mudança". Reproduzido pelo Serviço de Mecanografia da SME e distribuído em toda a rede de ensino do município. (p. 01)
[34] Idem, p. 02

Foto 10 - Reunião com os coordenadores de área da SME

Todo este processo influenciou os diferentes projetos desenvolvidos na rede municipal. Entretanto, para as áreas do conhecimento de 5ª a 8ª série, a organização curricular via interdisciplinar ainda era um nó a ser desatado. Muitos avanços foram conseguidos por grupos de áreas isoladas e afins, como foi o caso da História e Geografia, mas era preciso avançar a discussão de forma a ampliar esta ação. Neste sentido, em 1998 iniciou-se um trabalho com assessorias de professores de diferentes Universidades do país, com o "intuito de avançar, de forma unificada, na busca de conceitos epistemológicos norteadores das áreas para que, a partir deles, chegássemos a um referencial pedagógico para a rede."[35] Todas as áreas de conhecimento refletiram com seu assessor algumas questões relevantes, a saber:

1. Que correntes filosóficas/epistemológicas vêm embasando o pensamento da área desde sua concepção?

[35] Caderno intitulado "SOP II: aprofundando o diálogo entre as áreas". Reproduzido pelo Serviço de Mecanografia da SME e distribuído em toda a rede de ensino no ao de 2000. (p.01).

2. Como se deu a inserção da área no Ensino Fundamental?
3. Quais e como as correntes pedagógicas têm influenciado o ensino da área?
4. Que conceitos básicos, categorias, metodologias, abordagens, fundamentos seriam importantes para o ensino da área atualmente?[36]

Em abril de 2000 foi, então, realizado o I Encontro Interdisciplinar na tentativa de avançar o processo de aproximação das áreas. Para tanto, foram reservados três dias consecutivos com uma pauta unificada e a presença dos respectivos assessores. Os dois primeiros dias foram dedicados "à discussão dos conceitos organizadores de cada área e como estes dialogam com as demais áreas". No terceiro dia foi realizado uma grande plenária *inter/áreas* com o objetivo de, no coletivo, encontrar uma forma "de consolidarmos nossas ações na construção da interdisciplinaridade nos projetos de nossa rede de ensino".[37]

Este movimento das áreas foi fundamental no processo de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como todos os fóruns organizados pela SME, os quais constituíram momentos de embates e proposições que deram o tom democrático às suas ações. Vânia Tavares da Silva Mendonça, chefe de Serviço de Orientação Pedagógica II (SOP II) no ano de 2000 ao apresentar o caderno de "prestação de contas" dos trabalhos desenvolvidos desde 1998 pelo SOP II assim expressa:

> A II Mostra Pedagógica, realizada em julho/2000, provou como foram importantes as iniciativas da SME no sentido de estabelecer esses espaços formativos, propiciando a organização dos diversos fóruns democráticos de discussões e oportunizando uma maior qualificação dos professores da rede para que esses pudessem assumir o papel de agentes no exercício do seu trabalho. Quantidade e qualidade foram fortes aliados nas inscrições dos trabalhos da Mostra: oficinas, comunicações, painéis, atividades culturais, oferecidos pelos profissionais da rede, revelaram o alto nível de qualificação que atingimos.[38]

No que diz respeito ao ensino noturno, que é o foco principal deste estudo, todo este contexto foi de extrema importância, corroborou para um amadurecimento dos diferentes

[36] Idem, p. 02.
[37] Idem, p. 02.
[38] Idem, p. 02.

sujeitos escolares e da SME, o que possibilitou a construção de um projeto pedagógico para esta área específica de atuação.

Torna-se necessário conhecer um pouco mais a inserção da Educação de Jovens e Adultos nos diferentes espaços de debate coletivo. A discussão apontada no I Congresso tinha como base duas questões basilares: por que educar e como educar. No caderno de deliberações deste Congresso é possível identificar os motivos dessa opção:

> O porque educar dá conta da postura ideológica assumida pelo educador e, em última análise, pela própria escola. Se propomo-nos a educar com o intuito de que o jovem e o adulto simplesmente tenham acesso ao arsenal disponível de informações nas diversas disciplinas que lhe cabe "conhecer" na escola, a fórmula atual é perfeita. Continuaremos, pois, a massacrar nossos alunos com um conteúdo programático "ideal" e, muitas vezes, dissociado da práxis de educandos marcados por "fracassos" escolares freqüentes, pela descontinuidade de sua vida escolar e pela premência de conciliar as figuras do trabalhador e do aluno.
>
> Caso o porquê educar centre-se apenas nessa ânsia de doar conhecimentos, então poderemos tranqüilamente culpabilizar nossos alunos por suas dificuldades de aprendizagem, pelo seu desinteresse e, por fim, por sua reprovação.[...]
>
> Numa síntese, podemos dizer que este ensino, como acontece hoje na rede, é uma "cópia" reduzida dos conteúdos do ensino diurno (salvo alguns projetos colocados em prática em algumas escolas que atendem ao 1º segmento).
>
> É preciso então se pensar em que medida os conhecimentos que o curso oferece adequam-se às necessidades e aspirações do alunado e, do mesmo modo, que novas estruturas relativas a séries, disciplinas e metodologias possibilitariam uma dinâmica diferente para o aprendizado desses alunos. (1994, p. 35-36)

O ensino noturno nas escolas municipais de Angra dos Reis teve início em fevereiro de 1990. A partir de então, inúmeros foram os problemas enfrentados pelos professores, diretores e orientadores: dificuldade de motivar os alunos para as aulas, o eterno confronto entre as normas e intenções da escola e as vivências e expectativas dos alunos, a dificuldade de ingresso e permanência nos bancos escolares; vagas limitadas para a demanda que se apresentava; alunos que não se enquadravam nos métodos avaliativos, nas dinâmicas das aulas, nas normas de disciplina, nos horários fixados, na estrutura curricular, no espaço/tempo de aprendizagem e que, por isso, tornavam-se renitentes contínuos, evadiam-se ou eram "convidados" a se retirar.

Este contexto levou a SME a propor encontros entre professores, direção e orientadores com o objetivo de buscar coletivamente caminhos para solucionar tais problemas. Nos dois primeiros anos 1991 e 1992, os encontros tiveram a assessoria da UFF na pessoa dos Professores Luiz Carlos Manhãs e Rosa Lepak Milet. Ao fim da assessoria foi apontada a necessidade de uma pessoa específica do município para coordenar as reuniões do Regular Noturno e encaminhar as discussões e propostas construídas pelo coletivo; e assim o Prof. Carlos Prima foi escolhido para esta função. Diante da proposta de Gestão Democrática e participação coletiva na construção do currículo e decisões administrativas da escola, desde 1991 já havia o entendimento de que a mudança do ensino noturno não poderia vir de cima para baixo, mas deveria vir a partir da participação das pessoas que vivenciam esta realidade. Desse modo, um raciocínio-síntese acompanhou a caminhada do noturno:

> Tentativas de modificar a situação problemática dos cursos noturnos, por meio de medidas administrativas ou didáticas, como diminuição do horário das aulas, aumento do número de anos letivos, dosagens dos conteúdos curriculares, não alteraram a constituição básica da escola, e isto porque essas mudanças não tocam no ponto fundamental. Enquanto a condição de trabalho-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realiza esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado.
>
> Sem diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja reelaborado a partir da prática escolar. Sem esse diálogo, dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla.[39]

Nos encontros com os professores da UFF os profissionais do noturno apontaram a necessidade de mudar radicalmente o ensino neste turno, visto que já não era satisfatório ficar discutindo apenas atividade à serem realizadas em datas comemorativas. Defendiam a construção coletiva de uma proposta em que o conteúdo escolar refletisse a realidade do

[39] Esta fala é de Célia Pezzolo de Carvalho no texto "Ensino Noturno: realidade e ilusão". s.d. (versão mimeografada) que foi apresentada no caderno: *A caminhada do noturno em Angra dos Reis e A Reformulação do Noturno em Angra dos Reis*, p. 03-04, uma publicação restrita da SME distribuída na rede municipal de educação de Angra no ano de 1999, na tentativa de dar visibilidade para o relatório final da assessoria dos professores Carlos Manhãs e Rosa Lepak, produzido em 1992.

aluno, servindo à sua conscientização e organização. Era necessário rever o planejamento escolar de forma a não massacrar o aluno com conteúdos/atividades sem significado e aplicabilidade na realidade. Neste sentido, o currículo precisava estar sintonizado com o processo de construção do conhecimento da realidade de ser, viver e trabalhar de seus alunos. Deve promover uma reflexão do processo de construção de sua vida material, social e política de forma a possibilitar condições de buscar/criar novas formas de existir. Da mesma forma, fazia-se urgente pensar uma nova estrutura de horário e regime de trabalho desses professores de forma a viabilizar a dedicação exclusiva a este turno ao invés de ser apenas um espaço para completar a carga horária de trabalho semanal. Esta reformulação subentendia um projeto coletivo de mudança da escola por isso era uma proposta política, e como tal necessitava de uma estrutura administrativa e pedagógica.

No que tange aos professores de 5ª a 8ª série, além de viabilizar uma carga horária específica para o noturno devia-se garantir que as quatro horas pedagógicas previstas no contrato profissional fossem cumpridas semanalmente em reunião com os outros professores do noturno, permitindo, assim, a articulação dos conteúdos e a discussão dos princípios gerais que devem nortear os trabalhos. [40]

Este encaminhamento dado em 1992 serviu de base para construirmos o projeto político pedagógico do Regular Noturno em 1998. Vale a pena ressaltar que foram oito anos de amadurecimento e discussões. No I Congresso Municipal de Educação tivemos uma discussão específica do noturno e uma das propostas foi retomar as deliberações de 1992. Em 1996, na I Mostra Pedagógica de Angra dos Reis, realizamos o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos onde os professores tiveram a oportunidade de apresentar suas experiências com ações interdisciplinares e com a participação efetiva dos alunos na construção curricular.

[40] Idéias apresentadas no documento citado anteriormente.

Foto 11 – I Encontro de EJA realizado na I Mostra pedagógica 1996

Era um momento de avaliar o caminho percorrido até então e os avanços obtidos. Foram traçadas algumas deliberações para serem cumpridas até o ano de 1998, quando então estava previsto o próximo Congresso Municipal de Educação. Dentre elas, destaco: buscar novas fontes de recursos para financiar projetos educativos; estimular a participação dos professores do RN no Fórum de EJA do Rio de Janeiro; estimular a criação de projetos nas escolas; fornecer formação continuada para todos os envolvidos com o RN; estimular a articulação entre as escolas do RN; reativar as reuniões da Comissão do RN mensalmente assim como seu coordenador.

Em 1998, quando assumi a coordenação do RN após um longo período sem um coordenador específico, todo esse processo de discussão foi reavivado. Não estávamos começando do zero, pelo contrário, tínhamos vivido um intenso período de discussões e vivências que serviu para o amadurecimento e ousadia de nossas propostas.

Neste ano, foram instituídos novamente os encontros semanais da Comissão do RN[41], com representantes das escolas de ensino noturno[42], coordenadoras do RN e do Projeto MOVA (Movimento de Alfabetização)[43], e as reuniões de Pólo do RN[44] com participação de

[41] A comissão do Regular Noturno/MOVA, com encontros mensais, firmou-se num importante fórum de discussão no âmbito da rede municipal de ensino, tornando-se referência como instância de decisões e intervenções nesta modalidade de ensino.

[42] Até o ano de 1999 o Município tinha nove escolas com ensino noturno caindo para oito no ano de 2000.

[43] A autora desta pesquisa era a coordenadora do RN no ano de 1998. Após insistentes reivindicações, o professor Ênio Serra veio integrar a coordenação no ano de 1999. O Projeto MOVA até 1999 contava com cinco coordenadoras e em 2000 passou a ser apenas três coordenadoras.

todos os professores das escolas envolvidas. Tínhamos inicialmente como prioridade estudar propostas de EJA de outros estados a fim de subsidiar nossas discussões em favor de um projeto próprio para o RN no município. Empreendemos também uma ampla discussão com professores e alunos sobre a seguinte temática: que escola temos e que escola queremos. Algumas escolas, a partir dessa discussão, realizaram uma assembléia geral deliberativa na escola, com propostas construídas por alunos e professores; a partir dessa assembléia muitas normas e regras da escola foram revistas.

Foto 12 - Assembléia com os alunos

Em setembro deste mesmo ano, realizamos o I Encontro Sul-Fluminense de EJA com a intenção de discutir com outros municípios estratégias de ação para esta modalidade de ensino.[45] Outro avanço importante foi a aproximação dos educadores e educandos do RN com o projeto MOVA.

---

[44] As reuniões de Pólos eram organizadas de acordo a proximidade territorial das escolas. Totalizavam três Pólos: Pólo I - E.M. Nova Perequê,E.M. Frei Bernardo e E.M. Cacique Cunhãbebe – situadas nos bairro Nova Perequê e Frade; Pólo II – E.M. Prefeito Toscano de Brito, E.M. Professora Cleuza Fortes Pinto Jordão, E.M. Mauro Sérgio (esta escola deixou de participar das discussões, no fim de 1999, por não ter mais o ensino noturno) – situada nos bairros Gamboa, Japuiba e Promorá; e as E. M. Coronel João Pedro de Almeida, E.M. Benedito dos Santos Barbosa e E.M. Raul Pompéia, situadas nos bairros Camorim e Monsuaba.

[45] Este encontro foi realizado nos dias 18 e 19 de setembro com a participação de 90% dos municípios da região sul-fluminense. O objetivo era discutir as seguintes temáticas: financiamento para a EJA; a formação dos professores; a estrutura para seu funcionamento; o currículo. Ficou deliberado neste seminário que Angra dos Reis faria a sistematização do encontro e enviaria a todos os municípios; que este documento fosse discutido em reunião do Fórum EJA/Rio; que haveria uma articulação com a ANFOPE para discutir no Fórum EJA/Rio a questão da formação de professores da EJA, articulada com a proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação; que uma data fosse marcada para discutir as diversas formas de construção interdisciplinar, por ter sido constatada a falta de clareza a este respeito. Estas deliberações podem ser consultadas em documento produzido pela coordenação do RN, em 1998, e distribuído às escolas com RN da rede municipal de educação em forma mimeografada.

Foto 13 - I Encontro Sul Fluminense de Educação de Jovens e Adultos

Em 1999, realizamos o II Encontro de professores e alunos do EJA e MOVA/AR com o objetivo de divulgar o trabalho desenvolvido nas duas escolas com projeto, ouvir os anseios e expectativas dos alunos e professores quanto ao processo educacional da EJA em Angra e, principalmente, iniciar uma discussão sobre a temporalidade da educação de jovens e adultos no município. Participaram deste encontro todos os professores, diretores e orientadores do noturno e os alunos representantes de turma de todas as nove escolas do noturno.

Havia a intenção de repensar a forma de oferta do Ensino Fundamental no regular noturno, pois o projeto que ora era desenvolvido resolvia, pelo menos pretendia resolver, a

questão do currículo voltado às necessidades deste segmento, era necessário também pensar o tempo de oferta deste ensino, uma vez que era constante a fala dos alunos, principalmente os mais velhos, quanto ao desânimo diante da necessidade de cursar oito anos para, então, concluir o Ensino Fundamental. Esta condição muitas vezes levava à evasão ou à busca por cursos supletivos, os quais promovem um achatamento de conteúdos, numa concepção de suprir minimamente os conhecimentos/conteúdos perdidos nos anos de escolaridade.

Fotos 14 - II Encontro Municipal de Professores e Alunos da Educação de Jovens e Adultos

Deste encontro saíram como encaminhamento que a Comissão do Regular Noturno seria a instância congregadora dos desejos das diferentes unidades escolares, responsável por sintetizar e organizar uma proposta de ciclo[46] que atendam às necessidades dos alunos quanto à diminuição do tempo de permanência no Ensino Fundamental, sem, no entanto, configurar suplência ou oferta de conteúdos mínimos. Por outro lado, deveria ser uma proposta que permitisse aos alunos cursar os oito anos previstos em Lei, se assim o desejassem, e continuar a receber verbas do FUNDEF. Este era, sem dúvida, um grande desafio para a Comissão. Esta proposta foi estruturada tendo como interlocutores, além dos membros da Comissão, os professores das escolas com o projeto do RN e os coordenadores de área da SME. Após sua construção, foi amplamente discutida nas reuniões de pólo do RN com os demais professores, e em 2000 começou a ser implantada nas duas escolas com projeto.

[46] Após muitos encontros entre os professores e orientadores das escolas com o projeto do RN construiu-se uma proposta de ciclo que congregava o desejo e interesses de todos ao envolvidos com a EJA nestas escolas. Nas paginas 157/158 desta tese é possível conhecer um pouco desta proposta.

Foto 15 – Reuniões de Pólo do Regular Noturno

Todo esse processo permitiu compreender melhor as especificidades da EJA e, ao mesmo tempo, fez com que algumas escolas se sentissem desafiadas a pensar/definir um projeto pedagógico adequado a este grupo. Tínhamos em mente que tal proposta deveria levar em conta que o aluno, jovem e adulto, via de regra, está retornando à vida escolar após longos períodos de afastamento e possíveis "fracassos". Da mesma forma, era preciso também considerar os motivos que fizeram com que estas pessoas voltassem para a escola; em que medida os conhecimentos que o curso oferece estão adequados às necessidades e aspirações desses alunos e se a estrutura (série/disciplina) possibilita uma dinâmica eficiente para o aprendizado. Qualquer proposta inovadora deveria responder a estas questões.

No fim do ano chegamos à conclusão de que não podíamos esperar mais; para avançar era preciso criar uma nova escola regular noturna que conseguisse contemplar a relação dos educandos com o mundo do trabalho e suas experiências de vida, incorporando

suas produções cotidianas no espaço escolar e oportunizando-lhes um processo de alfabetização contínua[47] como forma de exercício da cidadania ativa[48]. Com esta expectativa foi solicitado a todas as escolas do RN que discutissem/construíssem, com todos os sujeitos que a compõem, um projeto que pudesse ser experimentado no ano seguinte dentro dos princípios e diretrizes da educação no município. As direções das escolas junto com professores e orientadores educacionais não conseguiram, em suas unidades, dar corpo a um projeto pedagógico que contemplasse os anseios e reivindicações de todos os profissionais e discentes do Noturno. Foi então que a coordenação do RN, alguns representantes das escolas na Comissão do RN e a gerente da divisão de educação da SME reviram um projeto que havia sido construído, mas não implementado, por uma das escolas do RN há alguns anos antes[49]. Foram feitos alguns reajustes, de acordo com a realidade atual, e, enfim, foi apresentado para todas as escolas do Noturno.

Duas escolas optaram por implementar o projeto em caráter experimental no ano de 1999. E em 2000, diante dos resultados apresentados, uma terceira escola também optou pelo projeto[50]. Esta pesquisa se lança a analisar uma dessas experiências no que se refere à produção de corporalidades a partir das novas relações de poder-saber-corpo instituídas.

O PROJETO PARA ALUNOS JOVENS E ADULTOS: UMA TENTATIVA DE HORIZONTALIZAR A RELAÇÃO CORPO-PODER-SABER

[47] Alfabetização aqui é compreendida enquanto processo que atravessa toda a vida dos sujeitos, ajudando-os a construir uma leitura de mundo e não apenas enquanto domínio dos instrumentais básicos da leitura e da escrita.

[48] O documento elaborado e aprovado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo – (18 de julho de 1997), serviu de base para nossas discussões; nele a cidadania ativa está ligada a um processo de educação ao longo de toda a vida, criando condições para instaurar "um desenvolvimento ecologicamente duradouro, para promover a democracia, a justiça, a equidade no tratamento dado aos homens e às mulheres e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para a edificar um mundo que, à violência, preferirá o diálogo e uma cultura da paz fundada sobre a justiça". (p. 01)

[49] Esta proposta foi criada na Escola Municipal do Perequê, pela prof. Marília Campos que na época era auxiliar de direção, após muitas discussões tanto com os professores da escola como nos fóruns de reunião do noturno.

[50] E. M. Frei Bernardo situada no bairro Nova Perequê, E. M. Coronel João Pedro de Almeida no bairro Camorim e E. M. Cacique Cunhãbebe no bairro do Frade, em Angra dos Reis.

Na construção do projeto do RN não podíamos ignorar os princípios[51] e diretrizes traçadas no I Congresso de Educação para a política pedagógica do município. De quê democracia e de quê qualidade estamos falando? Não podemos esquecer que estes termos também são usados pelos setores mais conservadores da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 defende a autonomia da escola na construção de seus projetos pedagógicos e gestão democrática, no entanto, ao analisarmos as medidas tomadas pelo Governo Federal percebemos que o discurso trazia implícito um sentido de "permissão" às escolas para elaborarem seus próprios projetos pedagógicos. Esta permissão não vem acompanhada de mecanismos concretos de capacitação dos agentes educativos para conhecer a realidade na qual a escola estava inserida; pelo contrário, parâmetros curriculares foram elaborados e distribuídos nacionalmente para orientar a organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino público.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) em muitos lugares se transformou no grande alicerce da educação nacional. Pois, com distribuição em massa aos professores e unidades escolares, e com veiculação na rede TV-Escola, muitas vezes tornou-se o único instrumento de consulta para o planejamento de professores e sistemas de ensino, sem políticas educacionais populares e diretrizes/princípios pedagógicos e curriculares claramente definidos.

Com os PCN´s os professores têm em mãos um projeto curricular completo contendo: os princípios e diretrizes educacionais, a concepção de cada área do conhecimento, os objetivos gerais e específicos para cada ciclo de aprendizagem, os temas transversais mais interessantes a serem considerados no planejamento e os textos para orientação da

[51] Os princípios foram traçados em 1992 para a Reorientação Curricular e confirmados pelo coletivo da Rede Municipal, em 1994, no I Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis. Tínhamos como princípios: a defesa da autonomia político-pedagógica da escola, o processo de construção curricular coletivo e o diálogo entre teoria e prática, entre ações e falas, práticas e desejos. Estes princípios foram sistematizados e incorporados pelas escolas na construção de seus projetos políticos pedagógicos com as seguintes delimitações: trabalho coletivo, interdisciplinaridade e integração dos conteúdos com a realidade local.

aprendizagem. O trabalho a partir dos parâmetros não instiga o professor a discutir com a comunidade escolar o currículo; da mesma forma não o desafia a buscar coletivamente caminhos para a construção de uma escola que invista na interação entre o conhecimento sistematizado e as diferenças/peculiaridades da população. O discurso voltado à diversidade parece desconsiderar a heterogeneidade das unidades escolares, buscando apenas dar um sentido de unidade para a educação no país.

O método implementado pelo governo FHC para avaliar o ensino no território nacional nos mostrou que os PCN's, como instrumento de legitimação do poder-saber, tinha intenções de homogeneizar o processo educacional no país, reproduzindo interesses alheios à escola e à comunidade à qual deveria servir; interesses nem sempre desvelados, reconhecidos ou explicitados para os educadores que executavam e assumiam esse currículo como seu, sem pensá-lo ou questioná-lo. Mais uma vez, professores e alunos se viam afastados da possibilidade de se tornarem agentes e co-agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos uma proposta pedagógica para o ensino noturno em Angra dos Reis nossas ações foram na contra mão do processo em curso no país. Em consonância com o sentido de Democracia adotado pelo Governo Municipal de Angra que subentende a "participação ampla das classes trabalhadoras, na tarefa de construir uma outra lógica política, econômica, e social que atenda aos interesses da maioria"[52]. As discussões em prol de uma reestruturação curricular do ensino no turno noturno, encaminhou-se em busca de uma nova qualidade de ensino, que no caso de Angra dos Reis se traduz em assumir seu papel social face às necessidades das classes populares, o que significa proporcionar a democratização do acesso através do aprofundamento da democratização da gestão.

> Se a **escola pública** precisa assumir **seu papel social face às necessidades das classes populares**, precisamos refletir sobre **o currículo** que nela está colocado e em que medida ele responde às necessidades anteriormente apontadas. Os índices de

[52] Caderno Democratização da Gestão: relato de um processo construído e vivenciado por servidores e usuários da escola pública municipal – Doc. Nº 01/fev. 97. p. 01. Reproduzido pela mecanografia da SME.

> repetência e renitência já nos indicam que este currículo está falido. Para alcançarmos o currículo significativo que tanto desejamos, precisamos **incorporar a comunidade escolar na construção curricular** (pais, alunos, representantes da comunidade local, funcionários de apoio compreendido no âmbito dos profissionais da educação) Este é um dos princípios que não podemos abrir mão para construirmos um currículo significativo e uma escola que aposte na inclusão das classes populares em época de neoliberalismo e reprodução ampliada da exclusão social (inclusive nos aparelhos educativos).[53] [grifo do autor]

O ponto de partida da reorientação curricular foi analisar e refletir o currículo com os educadores da rede municipal, a partir do conjunto de práticas desenvolvidas no interior da escola, olhando criticamente o fazer pedagógico. O currículo, neste contexto, não se configura um rol de conteúdos cristalizados historicamente. Seguindo a concepção de Michael Apple, Henry Giroux, Roger Simon e Peter Mclaren, que fundamentam o caderno com as deliberações do II Congresso Municipal de Educação, compreendemos currículo como,

> fruto de uma seleção, de um recorte realizado a partir de um determinado ponto de vista de classe, etnia e gênero. Este recorte que fundamenta o que deve estar presente ou ausente no currículo compreende um **movimento processual**, no qual o grupo escola vai sistematicamente relendo suas concepções e práticas (passadas e atuais), realizando/readequando suas proposições, face às necessidades do grupo social a que pretende atender, à realidade que se apresenta naquele contexto histórico e às singularidades de cada localidade onde se encontra o equipamento-escola.
>
> Por isso, não podemos compreender o processo de construção curricular enquanto monopólio dos professores, mas enquanto um território que precisa ser alargado, incorporando novos atores e novos saberes: os usuários da escola pública.[54] [grifo do autor]

Neste sentido, o Projeto do RN, como ficou conhecido na rede municipal, tinha como característica a organização do currículo a partir de uma pesquisa feita com a comunidade escolar, onde professores e alunos teriam condições de conhecer melhor a realidade local e a partir dela adquirir habilidades e instrumentos de análise para compreender a realidade mais amplamente. Este processo, para ter a significação pretendida, dependia da capacidade dos professores em construir uma relação interdisciplinar de cooperação e interdependência.

---

[53] Caderno com as deliberações e temáticas do II Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis, distribuído pela SME à toda a rede municipal em abril de 1999, p.18-19.
[54] Idem, p. 19-20.

A proposta interdisciplinar que buscávamos desenvolver não se fechava nos conteúdos ou "temas transversais", mas constituiu-se numa prática efetiva de diálogo sistematizado entre sujeitos detentores de diferentes concepções e saberes sobre objetos significativos e contraditórios da realidade local vivenciada[55]. Para nós, o diálogo interdisciplinar ao fornecer instrumentos analíticos aos educandos, permitiria novas interpretações da realidade e possíveis ações diferenciadas sobre as questões abordadas.

Foto 16: Reunião pedagógica na Escola Municipal Coronel João Pedro de Almeida

Procuramos desenvolver um trabalho que possibilitasse ir além das disciplinas escolares, tomando como referência não mais os conteúdos clássicos, mas temáticas sociais, presentes nas falas da comunidade, que atravessam o cotidiano da escola, trazendo contradições político-sócio-econômicas e culturais em diferentes escalas espaço-temporais. Os conteúdos escolares eram acionados para compreender a realidade *in micro*, seu processo de constituição, e permitir um salto qualitativo no entendimento das questões macro que permeiam os acontecimentos. Este processo se dava da seguinte forma: por exemplo, uma das temáticas apontadas pela entrevista na comunidade foi a migração – por um lado a questão do crescimento desordenado do bairro, aumento da violência e desemprego e por

[55] Fala do professor Antônio Gouvêa na *Mesa Redonda: Realidade e Conhecimento* durante a I Mostra Pedagógica de Angra dos Reis, em julho de 1997. Antônio Gouvêa era professor de Ciências e Biologia da rede pública de São Paulo. Prestou assessoria à Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989/1992) e assessorou os movimentos de reorientação curricular dos municípios de Angra dos Reis, Porto Alegre, Campinas, Chapecó, Barra Mansa e outros de gestão do partido dos trabalhadores.

outro a falta de sentimento de pertencimento a uma terra distante de suas raízes e a saudade dos familiares que ficaram –; a partir desta problemática, os professores criaram objetivos gerais a serem atingidos por todos (professores e alunos) no prazo que variava de um a dois meses e objetivos específicos referentes às área de conhecimento; tendo concluído esta parte do planejamento coletivo, cada professor elencou um rol de conteúdos mais apropriados para se alcançar os objetivos gerais

Este novo fazer trouxe inseguranças, dificuldades, pois nossa formação ainda traz os ranços dos moldes tradicionais da academia. Fomos formados numa sociedade autoritária, "criados no silêncio", estamos acostumados a obedecer às determinações de outras pessoas e em conseqüência disso, não nos comprometer com os resultados de nossas ações.

> O professor, de um modo geral, se transformou em um mero executor de métodos estratégicos propostos por outros profissionais até se reduzir a receita simplificada e de má qualidade do livro didático. Este instrumento de trabalho hegemônico em que se transformou o livro didático, tem presença decisiva no cotidiano de nossas escolas, orientando a prática de sala de aula, ainda que não adotado junto aos alunos como livro texto. Construir coletivamente o projeto pedagógico para a escola é romper com a ´ditadura` do livro didático, e devolvê-lo a seu lugar próprio, ou seja, o de recurso auxiliar de ensino.[56]

Vimos, então, necessidade de buscar outros referenciais teóricos que sustentassem esta nova proposta e implementar um processo de formação permanente para os profissionais do Noturno. Para tanto, realizamos encontros, seminários, cursos e oficinas, constituímos a Comissão do RN e reuniões periódicas dos Pólos do RN. É importante frisar que nestas reuniões de pólo era garantida a presença de todos os professores das escolas envolvidas, dispensando os alunos das aulas, pois era necessário um espaço de participação efetiva sem representatividade. Por outro lado, entendíamos a importância destes encontros para a formação e tomada de decisões para/pelo coletivo.

---

[56] Caderno de deliberações do I Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis. Reproduzido pela mecanografia da SME em março de 1994, p. 17.

Foto 17 – Cursos de capacitação para professores do Regular Noturno

Nesta proposta, o currículo assumiu, como fios condutores de sua prática em todas as áreas do conhecimento, a Introdução à Pesquisa - tem como objetivo desenvolver a investigação, a pesquisa e a constituição de um aluno autodidata, capaz de manipular diferentes instrumentos de análise e interpretação essenciais à compreensão da realidade - os Temas da Atualidade - a partir de elementos vivenciados pelos alunos no mundo contemporâneo e contextualizados em sua realidade local, os professores elaboraram, coletivamente, uma programação curricular abordando temas como desemprego, violência, exclusão social, entre outros, investigando as suas causas e conseqüências. Os temas são selecionados com base em levantamento diagnóstico, realizado junto aos educandos jovens e adultos ou a partir de pesquisa investigativa feita na comunidade na qual a escola está inserida. Em seguida, elabora-se uma rede temática, estabelecendo as relações dos vários

eixos a serem utilizados como síntese da comunidade escolar e ponto de partida da prática pedagógica - e os Grupos de Estudos - podem constituir-se em atividades orientadas em torno de determinados temas que os alunos desejam estudar ou em espaço-tempo do currículo para realização de atividades de recuperação paralela.

Foto 18: Assembléia com a comunidade realizada na Escola Municipal Frei Bernardo

O espaço, dentro da grade curricular, reservado para os grupos de estudos foi organizado pelas escolas de forma a configurar-se como espaço alternativo para discussão e produção de outras formas de conhecimentos. Essa proposta determinou uma noite para desenvolver diferentes projetos culturais, artísticos e de geração de renda: oficinas, rádio escola, publicações (livros, artesanais, boletins etc.), teatro, dança, produção de murais, organização do grêmio estudantil, palestras e debates com diferentes setores da sociedade e articulação com a associação de moradores. Esta noite também foi aproveitada para trabalhos orientados aos grupos de estudos, constituindo-se em recuperação paralela. É importante lembrar que muitas escolas já vinham desenvolvendo algumas destas atividades. Esta nova grade facilitou a melhor acomodação dessas práticas na medida em que as incorporou, formalmente, como ações curriculares/formadoras[57].

[57] Texto apresentado pelos coordenadores do Regular Noturno, Edna Ferreira Coelho e Ênio José Serra, para publicação da revista "Escola Participativa 12 anos" em comemoração aos 12 anos de gestão dos partidos dos trabalhadores no município de Angra dos Reis. Lançada no município de Angra dos Reis em dezembro de 2000.

Fotos 19 – Algumas oficinas desenvolvidas com os alunos do projeto (dança, jornal, música, artesanato, exposição dos trabalhos)

As ações diversas realizadas na escola trouxeram um grande enriquecimento para o currículo. Os professores utilizavam este horário para construir, interdisciplinarmente, o planejamento de ensino nas diferentes séries e para realizar atividades de esclarecimento ou aprofundamento com os alunos. Outra característica importante desta grade curricular era a organização das diferentes áreas do conhecimento de forma não hierarquizada, ou seja, as

diferentes áreas do conhecimento, inclusive a Educação Física com a denominação de Linguagens Corporais, foram organizadas, neste projeto, obedecendo a uma mesma carga horária, pois acreditamos que o conhecimento não se constrói de forma estanque dentro das disciplinas, mas a partir de uma relação em rede, onde professores e alunos ao sujeitos do processo; possibilitando um trabalho coletivo e coerente com a concepção de educação inclusiva[58], participativa, democrática e transformadora.

O projeto tinha por objetivo possibilitar a construção da cidadania ativa e da autonomia ética, criando oportunidade para o educando buscar a transformação de sua realidade e construir conhecimentos que lhe permitissem compreender, criticamente, sua inserção num mundo globalizado, marcado pelas novas tecnologias. Compreender não para se adaptar, mas para construir outras práticas possíveis a partir de um constante processo de alfabetização.

O projeto do RN, após ser apresentado em toda a rede municipal, foi implementado em duas escolas[59], no ano de 1999 e mediante as deliberações do II Congresso Municipal de Educação de Angra dos Reis[60] realizado em março deste mesmo ano. Em 2000 uma outra escola,[61] a exemplo das duas anteriores, também optou pela nova grade, totalizando três escolas a realizar o projeto. Nossa intenção era estender o projeto a todas as escolas do RN no prazo máximo de quatro anos. Aquelas escolas que não optassem por esta proposta

---

[58] Chamamos de educação inclusiva aquela que possibilita os alunos sentirem-se incluídos no processo de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, tendo acesso a todas as áreas de conhecimentos oferecidos pela formação escolar.

[59] Estas escolas fizeram a opção pela grade e foram consideradas escolas pilotos. Uma funcionava com ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e a outra de 1ª a 8ª série. Estas escolas também foram pioneiras no desenvolvimento da estrutura de ciclos do RN em 2000.

[60] Manter e buscar a ampliação do RN, seguindo uma nova organização temporal, a exemplo das escolas-pilotos (E.M. Frei Bernardo e E.M. Cel. João Pedro de Almeida), com uma grade Curricular adequada à realidade do aluno trabalhador. Estas informações podem ser confirmadas no Caderno de Deliberações e Temáticas do II Congresso Municipal de Educação, 1999.

[61] A escola em questão é a E.M. Cacique Cunhãbebe, que fez a opção pela grade mediante algumas reivindicações dos professores, considerando a realidade local. Queriam que as reuniões de coordenação para o planejamento interdisciplinar fossem à tarde e não no período da noite como era nas outras duas escolas. Dessa forma, os alunos estariam uma noite na escola apenas com os oficineiros, direção e orientação do noturno. Esta reivindicação causou polêmica na coordenação do RN, que na época era constituída por mim e o prof. Ênio Serra. No fim, a reivindicação foi atendida.

deveriam discutir com seu coletivo e construir um outro projeto dentro dos princípios e diretrizes da rede municipal de educação.

Havia uma abertura para a construção autônoma dos projetos políticos pedagógicos (PPP) e todo um arsenal de reuniões e assessorias foi criado para fundamentar/formar as escolas neste sentido. É importante salientar que a prática discursiva da SME apostava na elaboração de Projetos onde o saber e o conhecimento produzidos pelos alunos e a comunidade fossem valorizados e sistematizados no espaço escolar.

Aqui se encontra o cerne desta pesquisa: defender uma educação inovadora subentende considerar que a produção do conhecimento se faz a partir dos diferentes sujeitos que compõem a escola, experimentando, criando, conhecendo, formando e reformando, permanentemente, conceitos, valores, significados e comportamentos; **produzindo relações de sujeitos e evitando as relações de sujeição.** Conhecer a realidade efetiva do cotidiano escolar, travando um diálogo constante entre o saber oficial e o saber popular; observando de perto o que é dito/escrito e o que é realizado, permite revelar para quem e para quê as escolas trabalham; que relações de poder-saber estão construindo; que papel elas assumem na sociedade; que corporalidades produzem; a favor de quem remetem seus esforços e, conseqüentemente, contra quem estão estes mesmos esforços.

O FIM DA GESTÃO DO PT EM ANGRA DOS REIS

No fim do ano 2000 o Partido dos Trabalhadores perde a eleição para prefeito e, com isso, também muitos dos sonhos e projetos implementados. Apesar das diferentes explicações que foram dadas para a derrota, não se pode esquecer dos investimentos, a longo prazo, na construção de um conceito acerca da administração do PT, pelos partidos de oposição.

Os setores conservadores, que tinham sido afastados da administração pública, passaram a fundamentar seu discurso retomando alguns projetos do governo que não

atenderam às expectativas da população, como por exemplo, o projeto de saneamento básico do município (PROSANEAR) que congregou um montante de verba, mas por problemas administrativos não se efetivou. Era possível ver parte do material comprado abandonado em terrenos baldios, o que reacendia sempre a chama da promessa não cumprida.[62]

Um outro fator que, de certa forma, causou insatisfação em parte dos profissionais públicos foi a opção prioritária da última gestão do PT em Angra pelo projeto ORLA, que representava uma série de projetos de pavimentação da orla da cidade, deixando para segundo plano os investimentos em educação e saúde. É bom destacar que a saúde sempre foi um problema no município e as ações implementadas nos três mandatos não conseguiram atender às expectativas da população.

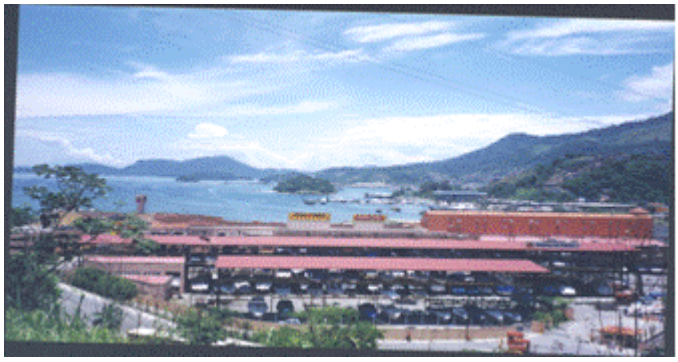


Foto 20 – Shopping Pirata´s

Outra questão que montou a base do discurso da oposição foi a aprovação de grande parte de "estrangeiros" nos concursos públicos municipais. Acusavam a administração do PT de governar e criar empregos para os "de fora" e não para os moradores de Angra. Esse discurso penetrou os diferentes espaços da cidade. Nas escolas era comum encontrarmos uma certa resistência velada de alguns profissionais, residentes da cidade, em relação aos professores que vinham de outra cidade.[63]

---

[62] Mais informações consultar a Dissertação de Marilia Campos, cuja referencia se encontra na bibliografia desta tese.

[63] Esta resistência se dava mediante impasses na organização dos horários dos professores ou na falta do mesmo mediante dispensa médica ou para atender aos compromissos de outras instituições de ensino. Os professores de outras localidades, ao serem lotados nas escolas, reivindicavam horários que lhes permitissem voltar para suas cidades em menor tempo. O fato de não residirem no município muitas vezes impedia a participação mais efetiva desses professores nas atividades escolares, o que provocava constantes críticas por parte dos

Durante a administração do PT foram realizados três concursos públicos nos respectivos anos 1990, 1992 e 1998. A valorização dos funcionários públicos, independente das secretarias em que estavam lotados, fazia com que profissionais de diferentes localidades do Estado do Rio e de outros - uma grande parte com formação mais qualificada do que os moradores de Angra - participassem dos processos seletivos do município.

O concurso preencheu muitas vagas, no entanto algumas não eram de caráter definitivo, o que obrigou o poder público a efetuar contratos por tempo determinado. Na SME estes contratos temporários se davam a partir da análise de currículo e entrevistas mediante alguns critérios definidos pelos coordenadores de área. Muitos dos funcionários públicos, principalmente aqueles com formação superior, eram de outras localidades, o que serviu para reforçar a retórica dos estrangeiros tirando emprego e oportunidades do povo de Angra. Esta situação reforçou a crítica dos setores conservadores ao governo, o que "forçou" a SME – na pessoa da direção do Departamento de Ensino - a realizar um balanço dos contratos temporários realizados no último mandato, no sentido de mostrar à sociedade quantos profissionais de Angra foram contratados pela SME em ralação aos de "fora". O resultado foi um número maior de professores da cidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental e uma pequena superioridade dos professores de outras cidades no segundo segmento do Ensino Fundamental. Isto se explica pela ausência, no município, de cursos de licenciatura plena e pós-graduação nas diferentes disciplinas, o que deixa em desvantagem os moradores locais.

No entanto, os esforços empreendidos para mostrar à população e aos próprios funcionários da prefeitura a realidade dos funcionários professores na Secretaria de Educação

---

professores de Angra. Os professores de outras cidades, no qual também me incluo, tinham Angra dos Reis como local de trabalho, a moradia que fixavam, geralmente em forma de repúblicas, estava sujeita a mudar a cada ano dependendo da organização dos horários da escola ou fim de contrato. Dessa forma, havia uma certa migração de professores entre as escolas e, muitas vezes, mudança de bairro. No entanto, apesar de não se fixarem numa comunidade, esses profissionais trouxeram uma nova dinâmica econômica para a cidade, no setor imobiliário, no comércio e serviços em geral. È importante destacar que muitos professores optaram por fixar residência na região.

não adiantaram muito. O concurso realizado em 1998 era, para muitos profissionais da rede municipal e estadual de Angra, uma chance de uma nova matrícula pública e, conseqüentemente, melhoria salarial, mas este desejo foi frustrado pela grande concorrência.

O ranço pelo fracasso no concurso e, na SME, a não possibilidade de conseguir uma dobra de contrato diante dos critérios de avaliação da escola e da coordenação de área de cada profissional ou mesmo pela diminuição das vagas temporárias ajudaram, em grande medida, a fermentar o sentimento pelo anti-estrangeirismo. Pode-se dizer que os setores conservadores e os profissionais insatisfeitos com sua situação profissional constituíram o bloco de oposição do município, uma vez que ajudaram a fortalecer o discurso de estrangeirismo durante os três mandatos do PT, e que mais tarde se tornou o *slogan* de campanha – *Angra para os angrenses*.

Quem passou pela cidade na época da campanha para prefeito em 2000 pode observar as pichações por toda a cidade – *fora estrangeiros, fora PT* e até *fora negro* (numa clara hostilidade ao então prefeito José Marcos Castilho que é negro). Dentre as muitas manifestações de repúdio o conjunto de partidos opositores ao governo realizou na cidade uma encenação na qual várias pessoas carregavam um caixão com a bandeira do PT, enquanto outras carregavam malas representando a morte do governo petista e a partida dos estrangeiros.

Entretanto, olhando o processo histórico de constituição desta cidade podemos ver que o movimento migratório é uma das grandes características de sua população até os dias atuais. As diversas gerações que vieram para o município, cada uma a seu tempo e a seu modo, lutaram para manter-se na região, enfrentando situações diversas e criando uma rede de relações geográficas e culturais que deu o tom para sua organização social. Este contexto se apresenta como ponto essencial para o entendimento da vida em Angra e a compreensão das relações desta cidade com o espaço político, econômico e geográfico mais amplo.

A coligação de 12 partidos e a ação clientelista na negociação do voto; a pouca memória da juventude e dos novos moradores que não conheceram a cidade antes do governo do PT; o enfraquecimento dos movimentos sociais[64] que sempre deram base partidária para as campanhas; algumas atitudes do prefeito de caráter não democrático e opções políticas que trouxeram insatisfação a boa parte do funcionalismo; a situação do país refletindo-se no município; a pressão do Estado no repasse de verbas e o alto prestígio do governador Garotinho, que apoiava a coligação, foram alguns dos motivos que levaram o PT a perder as eleições de 2000.

Com o novo prefeito, inúmeras medidas foram implementadas em 2001 obrigando muitos profissionais que não residiam em Angra a pedirem licença sem vencimentos, afastamento por tempo determinado ou mesmo demissão. Isso ocasionou vacância de funções, que imediatamente foram preenchidas pelos profissionais da cidade com critérios no mínimo duvidosos. Na Educação, essas vagas foram distribuídas entre os vereadores que apoiaram a coligação.

Minha inserção na escola pesquisada como investigadora se deu neste ano, momento de muitas incertezas e boatos. A fala inicial da nova administração da SME era que os projetos que estivessem dando certo não sofreriam modificações. Na prática, o que vimos foi um processo contínuo de desmantelamento dos grupos que davam suporte aos diferentes projetos nas escolas. Professores que durante doze anos não tiveram participação expressiva nos diferentes espaços de discussão, ou se colocaram numa posição de crítica constante sem proposição efetiva, agora estavam nas diferentes coordenações da SME.

No que se refere ao RN, dois professores assumiram sua coordenação. Apesar da boa vontade, ambos ignoravam os mecanismos democráticos que deram origem ao projeto, da mesma forma ignoravam seu processo de implementação nas escolas, assim como as

[64] No meu entendimento este enfraquecimento se deu, principalmente, pelo deslocamento dos seus líderes para o governo sem, entretanto, uma ação efetiva para formar novas lideranças.

discussões que o fundamentavam, o que dificultou em grande medida a relação das escolas com projeto com a nova coordenação e a SME.

Era possível perceber uma resistência velada dos novos membros da secretaria em relação às pessoas que criaram, defenderam e conheciam o projeto em sua essência, esta resistência sem dúvida tinha uma razão partidária, mas também uma razão profissional. Era difícil para este grupo admitir sua ignorância em relação ao serviço que estavam coordenando, da mesma forma que não possuíam argumentos significativos para convencer as escolas de que o projeto não era adequado.

Durante todo o ano, fomos assombrados com a possibilidade de término do projeto do RN e da organização das escolas por Ciclos - as duas primeiras escolas-pilotos a experimentarem o projeto no ano de 2000 iniciaram a organização de seu tempo através de ciclos. Ao todo eram três ciclos para todo o Ensino Fundamental. A grande inovação neste projeto era que os alunos do noturno poderiam entrar em qualquer mês do semestre sem configurar reprovação por faltas ou defasados nos conteúdos que perdeu nos meses anteriores. A lógica que seguíamos era do planejamento interdisciplinar com possibilidade de uma noite por semana ter aulas de reforço se fosse preciso. Ao fim de cada três meses os alunos eram avaliados mediante um relatório do professor e auto-avaliação do aluno para saber se ele estava apto pra avançar ou permanecer na série. Aqueles que permaneciam não eram considerados reprovados, apenas precisavam de um tempo maior para alcançar os objetivos previstos para cada semestre. Desta forma, eram oferecidos oito anos de escolaridade do Ensino Fundamental garantindo a verba do FUNDEF, mas o aluno tinha a possibilidade de terminar em menos tempo de acordo com suas possibilidades. Em 2001 estávamos ainda aparando as arestas que o Ciclo apresentava quando a SME decretou que não seria possível manter esta forma de organização, e que no máximo podíamos adotar a

forma de Ciclos propostos pelo Governo Federal. Todo o processo de discussão com professores, direção, alunos e comunidade para a construção desta proposta foi ignorado.

No fim do ano, numa reunião da Comissão do RN com a SME, foi dito que no projeto enviado ao Conselho Municipal de Educação estava prevista a experiência em duas escolas pilotos por dois anos, quando então seria feita uma avaliação dos resultados do projeto e posterior expansão gradativa pela rede municipal no período de quatro anos.

Esta avaliação foi feita no fim de 1999 e em 2000 iniciamos o processo de expansão. Vale ressaltar que os membros do Conselho Municipal na época eram integrantes da SME que acreditavam e defendiam o projeto. No entanto, a nova administração alegou que esta avaliação não foi oficialmente encaminhada ao Conselho Municipal e o processo de expansão não foi, da mesma forma, autorizada pelo mesmo, estando, portanto, o município em ação irregular e por este motivo não poderia manter o projeto do RN. As três escolas que o desenvolviam fizeram suas reivindicações, apresentaram relatórios e abaixo-assinado de alunos e professores, mas tudo isto foi em vão diante do discurso da legalidade. A instituição educacional assim como seus representantes muitas vezes se prendem as questões burocráticas, transformam-nas numa camisa de força capaz de imobilizar e desestimular os sujeitos diante da estrutura. Por outro lado, o discurso de legalidade pode ser usado para manter/construir um determinado projeto de mundo, dando respaldo às práticas de manutenção e reprodução de interesses de determinados grupos.

Em 2002, as escolas voltaram a funcionar como antes, mas a semente do projeto estava presente. Todos sabiam que não era mais possível ignorar a experiência vivida. O trabalho que havia sido desenvolvido com os professores, os alunos e a comunidade tinha construído uma outra escola. Os conhecimentos e fatos sobre o processo histórico de segregação social por parte dos setores populares estavam presentes no dia-a-dia da escola, tecidos cotidianamente pelo currículo. A dinâmica escolar permitia que as narrativas e

produções textuais revivessem essa realidade, reelaborando imagens, tecendo considerações, formando opiniões, conhecendo e valorizando a identidade cultural. A escola se tornou um lugar em que era possível expressar a memória de luta e sofrimento das classes populares, mas também um espaço em que os sonhos eram revividos.

Esta realidade talvez tenha sido a mola propulsora para a nova coordenação do RN não desistir por completo do projeto, pois em 2002, segundo alguns professores e alunos, com muitas modificações ele se manteve: todos os professores foram lotados em três noites, sendo que a quarta-feira seria dedicada a reuniões pedagógicas enquanto os alunos teriam disciplina da grade diversificada – turismo, novas tecnologias e leiturização - não havia deram continuidade à realização das oficinas. Outra mudança significativa foi em relação a organização do currículo não mais por temas geradores. Cada professor ficou responsável em organizar seu próprio currículo; nas reuniões semanais discutem sobre matriz curricular uma determinação da SME, ainda não definida. Segundo falas de alguns alunos *"a escola está chata, voltou a ser como antes*" numa alusão a organização tradicional da escola, e reclama das disciplinas da área diversificada por não atenderem as suas necessidades.

Uma das alunas da 6ª série se referiu a uma medida tomada pela direção, diante do perigo de drogas em torno da escola, como autoritária, pois não considerou as vozes dos alunos como outrora acontecia. Ela se referia aos dois anos anteriores em que a escola trabalhava segundo os princípios do Projeto do Regular Noturno, em que as regras e normas da escola eram discutidas com os alunos.

> *A escola mudou muito do ano passado para cá, hoje parece que estamos numa prisão, tem grade pra todos os lados. E agora, com este portão todo fechado e o muro alto, não é possível mais ver a rua. Não podemos mais falar com ninguém lá fora e nem sair no intervalo, só os professores têm permissão para sair. Estão nos tratando como crianças. (Informação oral)*

Quando perguntei a um dos funcionários da escola sobre o motivo da troca do portão ele me respondeu.

Não conseguíamos evitar a entrada de pessoas estranhas, a incidência de drogas na escola estava preocupante, não tivemos outra alternativa a não ser colocar portão de ferro, todo fechado, para proteger a escola . (Informação oral)

Antes havia um portão pequeno de grade aberta que não ficava trancado, os alunos tinham o hábito de conversar com as pessoas de fora, saiam e entravam da escola sem muita vigilância nos intervalos. Era comum apenas um funcionário na entrada do turno para exigir o uso do uniforme. No entanto, pela falta de funcionários esta também não era uma medida muito regular no Noturno.

Foto 21 – Imagem do pátio da escola com o portão de grade aberta

Foto 22 – Imagem da frente da escola com o portão todo fechado

Pareceu-me que a escola voltou, de certa forma, a seguir os parâmetros tradicionais de administração e organização do seu espaço. No entanto, é importante salientar que houve uma mudança radical no quadro de profissionais desta escola. A Orientadora Pedagógica que foi indicada para o noturno em 2002 era uma professora contratada por tempo determinado, não conhecia o projeto, nem tinha o acúmulo da discussão desenvolvida na rede nos

governos anteriores. Houve uma troca também de professores na direção da escola e a diretora que tanto apoiava, conhecia e defendia o projeto saiu da escola, o que contribuiu significativamente para uma nova “cara” do Regular Noturno.

Muitos dos professores que foram pioneiros nas discussões do Noturno e que tinham o acúmulo de experiências do projeto também se afastaram da escola ou do noturno por motivos diversos. Numa conversa com a antiga diretora do noturno sobre os últimos acontecimentos na escola, nos anos de 2001 e 2002, tive a impressão de que uma rede de movimentos foi sendo tecida lentamente no sentido de desmobilizar o corpo-escola que, de forma coesa, se colocava como resistência ao novo governo.

SUJEITOS E LUGARES: O CORPO EM QUESTÃO

O corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico. Cada sociedade tem seu tempo, assim como ela tem sua língua. E, do mesmo modo que a língua, o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa. (SANT´ANA, 1995, p. 12)

Um dos objetivos centrais desta tese foi o de perceber como se processa a construção de corporalidades na educação de jovens e adultos a partir de novos sentidos e processos educativos instituídos pela escola. Neste sentido, busca-se avançar na compreensão dos incontáveis jogos de relações e aprendizagem que tecem o cotidiano e as práticas educativas, construindo relações de saber-poder-corpo, que vão incidir, significativamente, no quadro global de formação dos sujeitos.

É neste sentido que optei por dar visibilidade à tensão exercida entre as práticas de conservação e de transformação das circunstâncias da vida cotidiana no ambiente da pesquisa, pois elas representam processos educativos e, como tais, inscrevem nos corpos dos diferentes sujeitos comportamentos, valores, sentidos e signos que vão (re) definir as diferentes inter-relações construídas num determinado momento histórico. Entender este contexto é fundamental para se pensar novas práticas escolares com vista à produção de novas corporalidades.

Por outro lado, sei que o processo de transformação das circunstâncias e de si próprio não está reduzido à prática escolar. A materialidade da vida, a urbanização do espaço, as configurações sociais e os cruzamentos de redes de subjetividade também estabelecem contextos efetivamente educativos que interferem neste processo. Desta forma, acredito ser de suma importância compreender as relações de saber-poder-corpo para além dos muros da escola, uma vez que a realidade cotidiana acentua o movimento de redes e relações sociais gerando contextos e acontecimentos que interferem e/ou direcionam a construção do ambiente escolar.

Diante disso, volto minha atenção para a construção de corporalidades que ocorrem através de inúmeras práticas nos diferentes ambientes da cidade, no sentido de entender sua continuidade/descontinuidade, sua previsibilidade/aleatoriedade, sua homogeneidade/heterogeneidade, no movimento da vida e da práxis social.

ANATOMIAS URBANAS E O SENTIDO DE CIDADE

O sentido atribuído à cidade, assim como sua forma e arquitetura, são frutos de uma construção cultural que congrega memórias do passado e presente e reúne diferentes sujeitos, conhecidos e desconhecidos, com o mesmo sentimento de pertencimento. Existe uma relação recíproca entre o espaço urbano e os sujeitos que o compõem, pois a forma como os corpos interferem e constroem seu espaço influencia, significativamente, seu modo de ser, de se relacionar com o meio, de encarar a vida. A cidade reflete/revela os corpos de seus moradores, seus desejos, sonhos e ambições, ao mesmo tempo em que os corpos refletem/revelam o sentido urbano que seu tempo construiu.

A cidade de Angra dos Reis, como vimos no primeiro capítulo, antes de ser considerada uma cidade recebeu outras denominações que estruturaram o sentido de lugar e naturalidade de cada época. No livro "Memórias de Japuiba", editado pela Secretaria Municipal de Educação e organizado pela professora Rossana Maria Papini[65], é possível encontrar a história deste bairro de Angra contada segundo as falas dos moradores. Uma das passagens do livro diz o seguinte:

> Uma peculiaridade que chama atenção na Japuíba é o fato das ruas terem nomes dos municípios do Rio de Janeiro. Isto aconteceu a partir de 1983, quando os moradores reivindicaram à CERJ a iluminação pública para o bairro e não puderam ser atendidos porque as ruas não possuíam nomes definidos e eram

[65] Rossana Papini é professora (da disciplina História) do município desde 1993 e na época da publicação do livro estava na coordenação dos professores de Historia pela Secretaria de Educação - SME. Quando este livro "Memórias de Japuíba" (1999) foi lançado, o projeto já havia viabilizado a produção de outros sete livros de outras localidades do município. Essas publicações fizeram parte das ações do Projeto da SME "Memória Historia" desenvolvido pela mesma. Este projeto tinha como objetivo (re)construir a identidade cultural e preservar o patrimônio histórico de nossas comunidades, ampliando o espaço para o exercício da cidadania e democratização dos saberes e memórias coletivas. O trecho em destaque foi retirado da p. 21.

> comumente chamadas pelos nomes dos moradores, como por exemplo a Rua Cabo Frio, antigamente conhecida como Rua do Rosalvo e da Tarcilia, a Rua Magé que se chamava Rua Soté, e a Rua Cantagalo que recebia o nome de Rua Girassol, porque ali morava um rapaz que vendia girassóis. A Rua Parati era denominada Morro das Velhas, porque na época viviam ali três viúvas (Maria Baiana, Alzira e Noca).

Pode-se perceber a relação intrínseca existente entre a forma de vida das pessoas e a identificação e significado dado ao espaço. Os sujeitos, que de alguma forma tinham sua existência veiculada ao cotidiano do bairro, eram "imortalizados" na forma de identificação dos diferentes espaços que habitavam. Essa prática, própria do lugar onde todos se conhecem e dividem suas angústias e expectativas cotidianas, não cabe mais nas cidades comprometidas com o desenvolvimento econômico.

Na medida em que a cidade foi assumindo novas formas e outros interesses ligados ao poder político e econômico, começou um processo de (re)organização e (re)distribuição do espaço urbano. Angra dos Reis foi se modificando, um contingente expressivo de migrantes, vindo de diferentes estados, começa a se fixar na cidade, atraído pelo desenvolvimento industrial da região.

Fotos 23 – Centro da cidade

Nesta configuração, práticas antigas e novas passam a coexistir no mesmo espaço. Diferentes culturas se encontram e buscam um lugar comum de existência ao mesmo tempo em que lutam para não perderem sua singularidade. Sutilmente os costumes próprios da cidade foram sendo alterados no dia-a-dia mediante a presença do novo. Os "velhos" moradores, com grande característica religiosa, realizavam suas festas de devoção comemorando os Santos Reis, a chegada do Divino e de Nossa Senhora da Conceição, numa autêntica manifestação sacra. Com o desenvolvimento econômico e a necessidade de manter a tradição, estas festas, que perderam um pouco do brilho religioso de outrora, hoje representam manifestações ao mesmo tempo santa e profana, levando para as praças um grande número de pessoas sem afinidades com o sagrado.

Os católicos não são mais unanimidade. Outras religiões se instalaram na cidade e ganharam grandes adeptos, o que fez mudar, significativamente, o peso das festas tradicionais. Por outro lado, a juventude não se contentou mais com as quermesses, outras formas de lazer; e, com isso, práticas lúdicas foram criadas, seja pelos diferentes grupos e *tribus,* como também pelas grandes empresas que se voltaram para a cidade investindo verbas em shoppings, boates, bares com música ao vivo, shows, eventos esportivos e culturais.

A cidade se transformou, assim como muitas de suas práticas, interferindo diretamente na construção de novas corporalidades. Homens e mulheres assumiram outros modos de existência, com princípios e valores renovados segundo os padrões atuais de consumo e relação. Neste contexto, formam-se práticas discursivas e não-discursivas que dão o tom aos diferentes contextos e práticas cotidianas dos sujeitos. Para Foucault (1995/1979), à medida que novos sistemas de relações e esquemas de uso entram em vigor, ou seja, após serem pronunciados, assumem outras configurações segundo o lugar que cada um ocupa. O processo de reprodução dos modelos sociais se dá mediante um certo número de suportes, procedimentos e instituições que implementam ações com esta finalidade.

Neste sentido, Angra dos Reis, apesar de manter algumas tradições, não é mais aquela cidade do passado, presa a moralidade religiosa e representante de um paraíso terrestre intocável e permanente, mas um lugar com novos recortes e funcionamentos; um espaço apropriado pelos diferentes sujeitos através de ações cada vez mais normatizadas e intencionalizadas. É um território de todos, retomando a noção de espaço banal[66] proposta por Milton Santos (1996), que se configura a partir do trabalho e intervenção de todos e ao mesmo tempo é um espaço multifacetado.

> Não é exagero afirmar que os praticantes das cidades atualizam os sentidos que dormem na intencionalidade das pranchetas e dos projetos de ordenação política e cultural dos territórios urbanos.
>
> A cidade deve ser vista como uma organização plural e multifacetada. Ela é um conjunto múltiplo de ação coletiva, elaborada em muitas dimensões, plena de significados, construtora de identidades e identificações. Num mesmo espaço geográfico da cidade é possível encontrar diferentes atores e organizações atuando simultaneamente [...] (CARRANO, 1999, p. 28)

É neste movimento que os sujeitos se constituem; que corporalidades são formadas; que conceitos, valores e práticas são construídos. Novas relações com o meio vão sendo

[66] Milton Santos apresenta a noção de espaço banal em contraposição ao espaço em rede. Para ele, a primeira se refere a todo o espaço e ao espaço de todos, ao passo que a noção de rede se refere a apenas uma parte do espaço, ao espaço de alguns, ou seja, "o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns", fazendo referência a uma noção vertical de território.(1996, p. 16 a 19)

experimentadas, testadas e aos poucos surge um novo sentido de homem, de mundo, de cidade. Isto acontece porque são as relações que estabelecemos com os corpos de outros sujeitos no espaço que direcionam as reações que teremos diante dos acontecimentos cotidianos, como nos vemos e ouvimos, como nos tocamos ou distanciamos dos outros. (SENNET, 1997, p 17).

As experiências dos corpos na cidade determinam o grau de confiabilidade, de autonomia e de segurança que cada sujeito vai adquirir, pois este espaço recortado, delimitado, organizado e selecionado traz, incutido em suas normas e leis, os comportamentos desejáveis, como também as possibilidades criativas de auto-sobrevivência.

O espaço organizado busca a rapidez, o deslocamento sem obstáculo; não se pode perder tempo com a paisagem, as metas finais precisam ser alcançadas com menor tempo e esforço; esta é a lei da produtividade, do progresso. A partir da experiência física da velocidade, "o espaço tornou-se um lugar de passagem, medido pela facilidade com que dirigimos através dele ou nos afastamos dele." (SENNET, 1997, p. 17).

Esta realidade pode ser identificada na cidade de Angra pelo grande contingente de pessoas que chega todos os dias para trabalhar e voltam para suas cidades no final do expediente; nos constantes carros que atravessam a Rio/Santos em direção aos vários bairros ou cidades localizados em toda a sua extensão; nos turistas que chegam de carro, ônibus, helicóptero ou jato em busca de aventura, desafios, descanso, prazer. A experiência da velocidade, do contato superficial com a realidade, da fluidez, da emoção, da liberdade, da impetuosidade, da impaciência, da desterritorialização é sentida por todos e constrói o modo de ser, de estar e de agir dos diferentes sujeitos, constitui sua corporalidade.

> A condição física do corpo em deslocamento reforça a desconexão do espaço. Em alta velocidade é difícil prestar atenção à paisagem. [...] Navegar pela geografia da sociedade moderna requer muito pouco esforço físico e, por isso, quase nenhuma vinculação com o que está ao redor. De fato, à medida que as vias são cada vez mais expressas e bem sinalizadas, o motorista precisa cada vez menos dar-se conta das pessoas e das construções para prosseguir no seu movimento. Os

> deslocamentos são mais rápidos num meio ambiente cujas referencias tornaram-se secundárias. [...]. (SENNET, 1997, p. 18)

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que a experiência do deslocamento, da velocidade, da leveza, da flexibilidade às mudanças produz corpos dinâmicos, com reações rápidas e que buscam incansavelmente o novo com curiosidade aguçada. Talvez aí resida a premissa para que os corpos na atualidade se mostrem mais fluidos, individuais, capazes de se adaptar rapidamente às novas exigências sociais, aqui podemos perceber "a influência mais surda porém mais profunda de um mundo em crise, inquietante e instável, tomado por abalos brutais e animados por mudanças rápidas; um universo social que se assimila e do qual nossos corpos carregam os traços..." (POCIELLO, 1995, p.119)

Se de um lado temos os turistas e os viajantes, no outro extremo temos os moradores da cidade presos a seus valores e tradições, vivendo o dia-a-dia, muitas vezes, alheios a todo esse movimento característico desse espaço. Os alunos da escola Cacique Cunhãbebe, em sua maioria, pertencem a este segundo grupo. São moradores do bairro do Frade, distante mais ou menos 30 km do centro e cortado ao meio pela estrada Rio/Santos. O movimento da estrada ao mesmo tempo em que faz parte da rotina de suas vidas também representa uma interrupção da mesma diante da possibilidade de ver alguma celebridade se dirigindo para um dos muitos condomínios do município ou, numa situação mais trágica, ser um espectador dos vários acidentes que acontecem todo o ano naquelas imediações.

Fotos 24 – Vista do Bairro do Frade pela Estrada Rio/Santos

Salvo as surpresas vindas da estrada, a vida no bairro pode ser considerada pacata. Algumas igrejas, alguns bares, uma danceteria, duas escolas públicas, uma praça, a praia não apropriada para o banho, um posto de saúde, o corpo de bombeiros, um posto de gasolina e os serviços gerais de comércio. Com ruas estreitas, na sua maioria de mão única, o bairro mostra uma certa efervescência por ter, o tempo todo, pessoas cruzando suas ruas.

Os carros andam lentamente dividindo o pouco espaço com os pedestres, na grande maioria, jovens e crianças que brincam, conversam, pedalam, passeiam e observam quem entra e quem sai, talvez ansiosos por novidades ou rostos conhecidos. Também ocupam este espaço os pedintes e mendigos que perambulam pelas ruas sem destino, buscando em cada minuto condições para sua sobrevivência. É curioso observar como em tão pouco tempo a vida neste bairro mudou tanto, há sessenta/setenta anos atrás tudo era muito diferente, não havia todo esse movimento. Isso é possível constatar a partir da memória dos moradores mais antigos.

> O transporte antigamente era feito de canoa, a remo e à vela.
>
> Cada proprietário tinha, próximo às praias, um rancho, no qual guardavam suas canoas, redes e todo o material de pesca. [...]
>
> Os lavradores de banana subiam o rio do Frade de canoa, pois buscavam seus ´cortes` de banana no ´Carangola` (hoje, campo de golfe do Hotel do Frade). Faziam a entrega aos ´barcos grandes`, como eram chamados [...]. Muitos moradores, após a venda, pegavam suas canoas e iam à Angra fazer suas compras.
>
> Também era feito corte de madeira para lenha (devido ter muitos fogões à lenha). Os moradores cortavam a lenha, lascavam, deixavam secar e vendiam o cento. O Sr. Benedito Pena (pai do Ferreira da Defesa Civil) comprava dos moradores e, com sua canoa, levava para Angra, onde vendia um pouco mais caro do que comprou.
>
> O Sr. Manoel Mariano, comerciante que tinha o maior armazém da época, alugava embarcações em Angra para trazer os mantimentos para o seu armazém.
>
> Logo surgiu a primeira embarcação a motor do local, que era do Sr. Antônio Tavares e tinha o nome de ´Mercedes`. Ela fazia o transporte de pessoas e mantimentos. [...]
>
> Com o surgimento do motor, começou o crescimento das embarcações. Na época, foi a ´baleeira Catarinense`a mais usada em toda a região. (Frade, Gipóia, Ilha Grande, etc).
>
> Logo veio a primeira estrada estadual, com uma linha de ônibus, fazendo um horário pela manhã e outro à tarde. A estrada era de chão. Com o passar do tempo, chegaram as firmas para a construção da Rio-Santos. [...]".[67]

[67] Caderno publicado em 1998, pelo projeto Memória História desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação sob coordenação da prof. Ms. Rossana Maria Papini. Este caderno, sob o título "O Frade Ontem e Hoje", é fruto de um trabalho sobre a memória local realizado com professores e alunos do primeiro segmento

O Sr. Antônio Tavares, morador do bairro desde 1927 conta um pouco das mudanças em sua vida diante da reestruturação do bairro/cidade numa entrevista à prof. Rosana Papini:

> Minha história na pesca foi assim: comecei com uma canoa. Aí, resolvi comprar uma lancha. Com essa lancha fazia frete. Levava e trazia passageiros do Frade até Angra e vice-versa. Ficava nisso o dia todo. Todo mundo viajava comigo. Com ela eu levava as bananas que comprava do Frade até Parati para Itacuruçá.
>
> Depois disso veio a Rio-Santos e a banana passou a ser transportada por caminhão. Deixei de carregar banana e fui trabalhar com o Japonês na Ilha Grande. Fiquei com ele 12 anos. Neste trabalho, eu levava sal até a Ilha Grande e trazia sardinha para ser levada à região norte. Entrou então, o carro frigorífico que passou a levar diretamente os peixes que os ´caras` compravam. O Japonês teve que fechar a fábrica.
>
> Fui trabalhar no Hotel do Frade, levando turista para as ilhas. Os amigos também compraram barcos e o serviço fracassou.
>
> Uma vez resolvi vender meus barcos e passei três anos sem embarcação e então fiquei doente. Eu tinha que viver no mar: ele é muito importante pra mim.
>
> Hoje a praia está poluída. Tem uma galeria e duas manilhas e, do outro lado, um canal jogando toda a sujeira no mar. A praia acabou. Não dá pra pegar marisco e mais nada porque o lodo com o qual se alimenta está poluído.
>
> Hoje só pega marisco quem faz curral. O marisco é vendido por um preço alto. Ainda dizem que o marisco de Angra tem melhor qualidade que o do Rio pois a poluição daqui é menor.
>
> Em algumas praias a gente não pode nem encostar de tantos tambores para pegar mexilhão (marisco), que colocam.
>
> Hoje não dá mais para sobreviver da pesca, mesmo com todos os recursos que permitem que qualquer um seja pescador. Agora, o peixe é levado para Angra de carro. É bem mais fácil.
>
> Às vezes encontramos mais de vinte traineiras no mar. As traineiras cercam o pescado e não prejudicam tanto quanto os arrastões.
>
> Estamos numa situação de não poder pescar nas sextas, sábados e domingos por causa do perigo que corremos devido às lanchas que circulam neste período.
>
> A paisagem e a utilidade do mar, comparadas às anteriores, estão mudadas por causa do arrastão e da poluição. Os peixes estão cada vez mais raros, devido à sua escassez e, se continuar assim, vão acabar.
>
> Tem gente usando duas redes de arrastão num barco só. Eles o chamam de ´galhudo`. Agora sim, piorou muito mais, porque um barco só faz o serviço de dois. Não tem como o peixe escapar.
>
> Ainda tem os pescadores que usam artifícios para afundar ainda mais o arrastão, utilizando pesos como pneus. Assim, o arrastão pega tudo o que ´vê` pela frente. Gostaria muito que mudasse imediatamente o uso do arrastão. Isso está acabando com tudo. Só as autoridades para dar jeito nisso. (PAPINI, 1997, p. 10 – 17).

Com a estrada Rio-Santos veio a valorização das terras e os investimentos imobiliários que geraram vários condomínios em toda a sua extensão. Próximo ao bairro do Frade foram construídos dois grandes condomínios de luxo, o condomínio do Bracuí e o condomínio do

---

do Ensino Fundamental da Escola Cacique Cunhãbebe, envolvendo os moradores mais antigos do bairro através de entrevista, fotografias e observações. O referido trecho pode ser encontrado nas p. 26-28.

Frade, este último com um hotel de fama internacional. Muitos moradores trabalham nestes condomínios como caseiros, marinheiros, porteiros, babás, vigias, camareiras, cozinheiros, etc.

Foto 25: Condomínio do Frade

Estar próximo à vida de luxo mexe com o imaginário de muitos, e as condições de trabalho que possuem, muitas vezes representa o ideal de vida que desejam manter. Por outro lado, lá os alunos ficam de frente com a sua própria realidade; não é incomum reproduzir um sentimento de incapacidade e falta de perspectiva quanto ao alcance de bens materiais e uma situação socioeconômica privilegiada. Diante de duas realidades completamente diferentes e distantes, parece que a escola reproduz a máxima: *escola pública para os pobres e operários, para os dirigentes e donos do poder uma outra escola.*

Talvez estes dois mundos possam ser comparados com a alegoria que Baumman utiliza para identificar os sujeitos na *pós-modernidade,* os turistas e os vagabundos: o primeiro representa a liberdade pós-moderna, enquanto o segundo se parece mais com a versão pós-moderna da escravidão:

> A primeira experiência dá o paradigma de turista (e não importa que a viagem seja a trabalho ou a lazer). Os turistas tornam-se andarilhos e colocam os sonhos agri-doces da saudade acima dos confortos do lar – porque assim o querem ou porque consideram essa estratégia de vida mais racional ´nas circunstâncias` ou porque foram seduzidos pelos prazeres reais ou imaginários de uma vida hedonística.
>
> Mas nem todos os andarilhos estão em movimento por preferirem isso a ficar parados ou porque querem ir aonde vão. Muitos talvez preferissem ir a outros lugares ou mesmo não ter uma vida nômade – se pudessem escolher; mas, para começo de conversa, não lhes deram opção. [...] Estão se movendo porque foram empurrados – tendo sido primeiro desenraizados do lugar sem perspectivas por uma força sedutora ou propulsora poderosa demais e muitas vezes misteriosa

> demais para resistir. Para eles, essa angustiante situação é tudo, menos liberdade. Esses são os vagabundos. (BAUMMAN, 1999, p.100/101).

Vagabundos e turistas coexistem no mesmo espaço como *consumidores de emoções e colecionadores de experiências;* os valores e ideal de vida são os do turista que ambos desejam. No entanto, os vagabundos são consumidores frustrados, pois não possuem recursos nem potencial para se igualarem aos turistas, tornam-se ao mesmo tempo sustentáculo e ameaça para estes, pois sua simples presença deixa às claras o outro lado da vida, a realidade nua e crua do verso da moeda.

Os dois modos de vida produzem duas concepções bem distintas do mundo e de suas aflições; conseqüentemente, formas diferentes de lidar com a realidade também são construídas mediante as experiências de vida de cada um. De um lado, constroem-se ideologias reproduzidas institucionalmente, e de outro, as ações dos habitantes locais, que muitas vezes aproveitam as brechas dos ventos políticos, e, com suas reivindicações e suas diferenças, possibilitam o tecer de novas relações que fogem ao controle, criam micropoderes que no dia-a-dia avançam ganhando espaço e subvertendo a ordem globalizante. Neste contexto estão nossos alunos jovens e adultos; por um lado, presos a uma estrutura socioeconômica que limita e muitas vezes impede as inter-relações e, por outro, criando e recriando novas formas de co-existir.

OS CORPOS INDESEJÁVEIS DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS

É comum ouvir as pessoas referirem-se à Educação de Jovens e Adultos como um processo de "resgate" da educação perdida no tempo/idade apropriada. Do mesmo modo, é corriqueiro o discurso dos professores quanto às dificuldades de aprendizagem desta clientela, uma vez que, com idade mais avançada, outras preocupações – como, por exemplo, trabalho e família – e uma capacidade intelectiva não estimulada apresentam limitações; e

por isso é preciso não esperar demais ou mesmo não exigir muito nas avaliações. Enunciados do tipo

> *Os alunos do noturno não querem muito; ter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental é o bastante pra eles [...] ninguém tá preocupado com o vestibular. O que eles querem é um emprego melhor.*
>
> *Nosso aluno, tadinho, quer mais um tênis para calçar e um pouco de educação para tentar melhorar [...] trabalhar com o aluno do noturno é carregar pedra, quem é que está disposto a isso, a este sacrifício. Porque o nosso aluno não retém nada, se ele conseguir reter o mínimo já é um grande desafio; esta é uma maneira modesta de ver este trabalho*[68]*,*

dão indicativos de como os professores organizam discursivamente esse segmento de ensino. A baixa expectativa do professor em relação à aprendizagem desses alunos muitas vezes direciona toda a organização e planejamento das ações da escola noturna, inviabilizando uma equalização de oportunidades à pesquisa, à construção do conhecimento historicamente construídos nas diferentes áreas, e às produções culturais.

Outro discurso conhecido como justificativa para os problemas de aprendizagem no noturno é o conflito entre jovens e adultos, uma vez que os adultos estão na escola porque perceberam, na vida social, a importância dos estudos, e os jovens, que saíram do ensino diurno por motivos diversos, principalmente pelas constantes reprovações, estão na escola mais pela possibilidade do encontro com seus "iguais". As características da juventude, tais como alegria, imediatismo, descontração, são, muitas vezes, percebidas/tratadas, no ambiente escolar, como empecilho para a produtividade.

Diante destes comportamentos, os educadores são chamados a exercer a função de policiais, desenvolvendo práticas de disciplina e controle do corpo do aluno (FOUCAULT, 1979). Isto porque, historicamente, tem recaído sobre a educação, mais especificamente sobre a escola, a função social de perpetuar, manter viva a cultura da sociedade na qual está

[68] Estas falas são de professores da rede municipal de educação de Angra numa das reuniões do Pólo do Regular Noturno.

inserida. Neste sentido, formas de saber e poder foram sendo criadas e aplicadas no ambiente escolar para atender os ideais de vigilância e controle sociais.

A produtividade e o desempenho individual, dentro de determinados padrões estabelecidos socialmente, foram, e continuam sendo, a base da avaliação de todo o processo educativo. Esses critérios ganharam vida nova com a Revolução Industrial, quando o processo de produção das relações econômicas se tornou fragmentado, eficiente e com menos gasto de energia, demonstrando a possibilidade da produção em série e em massa, com grande acúmulo de capital. Os valores e princípios criados neste período influenciaram todos os setores da vida humana, inclusive a escola, que passou a adotar os mesmos parâmetros de organização, disciplina e avaliação da fábrica no processo ensino-aprendizagem.

A divisão entre descontração e trabalho, alegria e seriedade, produção e ociosidade, imediatismo e futuro assumiu nos séc. XVIII e XIX a mola mestra para a produtividade e expansão do capitalismo industrial. Os avanços científicos que propiciaram a Revolução Industrial penetraram todos os campos da vida humana construindo uma determinada forma de perceber o homem e o mundo, direcionando todas as suas ações. O método científico, com o *status* de ser o único capaz de mostrar a verdade, de conhecer a realidade, passa ser utilizado, indiscriminadamente, pelas ciências sociais e humanas na tentativa de também avançarem e progredirem tal qual as ciências naturais e tecnológicas.

A escola, neste contexto, passou a ser investida de um saber acadêmico distante da realidade, um aprendizado de conteúdos que leva a um conhecimento abstrato e/ou distante do mundo, por meio de discursos teóricos e fórmulas matemáticas, supostamente neutros, sem envolver a participação efetiva dos alunos. Para Foucault (1997/1989) as escolas eram semelhantes às fábricas procurando eliminar dos corpos os movimentos involuntários ao mesmo tempo em que produzia/induzia ações voluntárias com objetivos racionais definidos, regidas pelas normas sociais, a serviço da produção de corpos úteis e dóceis.

O modelo médico-higienista é o escolhido para assumir o comando da purificação e higienização do espaço urbano, revitalizado com as novas indústrias e um aumento populacional assustador devido às constantes migrações do homem do campo. Este modelo penetra na escola direcionando a educação dos corpos, desenvolvendo hábitos necessários à uma sociedade saudável. Neste discurso, práticas de controle da sexualidade, do contato corporal entre meninos e meninas foram desenvolvidas, tendo a Educação Física como grande aliada.

> [...] é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do séc. XIX, o novo princípio. É este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinqüentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos "degenerados".(FOUCAULT, 1979, p. 145)

As diferentes instituições vão ser investidas de novos modelos e novas atribuições a fim de formar um novo homem capaz de se adequar à nova cidade. O sistema educacional, que na Idade Média formava apenas os filhos da aristocracia e que mais tarde se voltava para os filhos da burguesia e senhores de engenho, com a nova ordem econômica e expansão dos espaços públicos, teve que se estender também à classe trabalhadora a fim de formá-la para o mercado de trabalho, difundir hábitos saudáveis e valores de uma vida regrada. Essa escola será investida de um poder disciplinar capaz de enquadrar, modelar e dirigir o comportamento e desejos humanos segundo os preceitos indicados para a saúde pública e cívica.

Foucault (1989, p. 130 a 133) apresenta a disciplina como uma "arte de dispor em fila"; nela, cada sujeito vai se definir a partir do lugar que ocupa e da distância que o mantém separado dos outros sujeitos. A individualização dos corpos se dá a partir da sua distribuição no espaço social - "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um individuo" - e da rede de

relações a qual estará sujeito. A determinação do lugar de cada um tornou possível o controle e o trabalho simultâneo dos indivíduos.

> Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à pratica pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do oficio adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. (FOUCAULT, 1989, p. 144).

A escola disciplinar apostou na relação *docilidade-utilidade* como meio de desenvolvimento. Para Foucault (1979), as instituições disciplinares são responsáveis pela produção de uma maquinaria de controle que funciona como um microscópio do comportamento. Os valores, as leis e as regras sociais conduzem os indivíduos desde o nascimento, controlando seu comportamento, tatuando seus corpos, imprimindo-lhes marcas que estabelecem e/ou reconhecem diferenças quanto à idade, sexo, à religiosidade, à hierarquia social e outras. As atitudes são enquadradas ao ambiente e mantidas dentro de uma normalidade massificada. As cicatrizes mostram o que o corpo vêm continuamente aprendendo a obedecer ou desobedecer, a reproduzir ou criar diferentes valores, usos, normas e formas de relacionamento, de trabalho, de arte e de conhecimento. (COELHO,1998)

A esse respeito Morin, num estudo muito relevante sobre os determinismos culturais, aponta um caminho complexo de determinações sócio-culturais, onde persistem várias intimidações ou pressões de pensamento que induzem os indivíduos às verdades absolutas, às evidências e certezas imbatíveis. Qualquer posicionamento de contestação ou inconformismo é combatido com discriminação e rótulos que induzem ao ridículo, ao medo, ao bloqueio das reações espontâneas. Estes condicionamentos são trazidos pelas normas que impõe *imprinting* cultural nos humanos. Veja como este autor reforça essa questão:

> Ora há um imprinting cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, e que prossegue na universidade ou no exercício da profissão.

> O imprinting cultural inscreve-se cerebralmente desde a mais tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições iniciais que vão marcar irreversivelmente o espírito individual quanto ao seu modo de conhecer e agir.
>
> [...] A normalização manifesta-se de maneira repressiva ou intimidadora; ela faz calar os que sentiriam tentados a duvidar ou contestar. [...] A normalização, portanto, com os seus subaspectos de conformismos, exerce uma prevenção contra o desvio e elimina-o quando ele se manifesta. Ela mantém e impõe a norma sobre o que é importante, válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso. Indica os limites que não podem ser ultrapassados, as palavras que não devem ser ditas, os conceitos que devem ser desenhados, as teorias a pôr de lado. [...] A aparência da verdade absoluta não é senão o resultado de um conformismo absoluto. (1991, p. 25/26).

Nesta escola, a ação sobre o corpo, o treinamento do gesto, a regulamentação do comportamento, a interpretação do discurso com a intenção de hierarquizar e separar fazem com que surja, na história da humanidade, esta figura singular e individualizada que é o homem, como produção do poder, mas também como objeto do saber. Esse homem torna-se responsável pelo seu sucesso ou fracasso; passa a ver na competição o estímulo para encontrar/alcançar seu lugar na sociedade. Nesta perspectiva, as oportunidades são categorizadas como construções pessoais. É comum ouvir as seguintes expressões: *"Quem é bom cria seu próprio espaço", "É você que cria as oportunidades", "Se você quiser você chega lá...."* , sem considerar que o mundo atual não democratiza as informações e o acesso aos diferentes espaços e processos educativos.

A escola caracterizada por Foucault (1989) que valoriza a ordem, a técnica, o trabalho repetitivo e a organização linear da aprendizagem também difunde valores, leis e regras sociais na tentativa de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal; privilegiar as operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas; e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato.

No entanto, os investimentos do poder sobre o corpo levaram os sujeitos à consciência de seu próprio corpo, fazendo surgir práticas de insurreição contra o poder. Como bem assevera Foucault (1979), a batalha continua, pois novos saberes são desenvolvidos no sentido de controle do corpo, que por sua vez produz novas práticas de insurreição. Neste

sentido, os corpos disciplinados que a escola noturna quer se apresentam com marcas e signos sociais que os diferenciam dos corpos infantis. A tatuagem da exclusão e discriminação pode ser lida nos comportamentos agressivos, indiferentes ou de baixa auto-estima. A autodesvalorização não é atitude rara neste meio.

Seu corpo cansado pelo trabalho busca algo mais no espaço escolar do que apenas aprender a ler e escrever. O ambiente da escola se transforma em cenário para as relações socializantes. Os diferentes espaços são apropriados e (re) significados pelos alunos que, superando todas as expectativas, voltam para a escola depois de contínuos fracassos, impõem sua presença revelando os índices que engordam o cenário dos semi-analfabetos. Eles buscam identidade, precisam (re)ver sua auto-imagem, querem criar laços que os encorajem a continuar a caminhada, temem o fracasso, precisam de ânimo. Os jovens e adultos precisam construir outros conceitos de si mesmos, acreditar em sua real contribuição para o processo de transformação do espaço e das relações.

ENTRE A VERGONHA E O DESEJO O DESAFIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir de uma pesquisa diagnóstica[69] com os alunos foi possível traçar, em planos gerais, algumas de suas características: os alunos do ensino noturno da Escola Municipal Cacique Cunhãbebe são, na sua grande maioria, natural de outros estados ou filhos de pais que vieram de outras cidades. Muitos são os motivos apresentados para justificar a migração: a seca; a falta de emprego na cidade de origem; a promessa de emprego em Furnas e na Verolme; outros parentes já tinham vindo e dito que aqui era melhor; as promessas de uma vida melhor numa das regiões mais desenvolvidas do país - o sudeste.

[69] Com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos do noturno professores, direção e orientadores organizaram um questionário com perguntas abertas e fechadas relacionadas à vivência cotidiana dos alunos. Este questionário foi aplicado em todas as turmas do noturno. Os dados obtidos foram computados e analisados pelos professores dando uma idéia geral de quem são os jovens e adultos que estudam na escola.

Todos, independente da idade, quando perguntados se gostavam de Angra comparada as cidades de origem, disseram que a vida ali era muito melhor, mesmo com todas as dificuldades que passavam, pois estavam perto dos grandes centros – Rio de Janeiro e S. Paulo – e de praias belíssimas (apesar de não terem acesso à maioria delas, seja pela distância ou difícil acesso, no caso das praias das ilhas, ou por serem praias de condomínio, fechadas à visitação)[70].

Muitos desses alunos disseram não ter emprego fixo, mas "*dá pra se virar*"; alguns trabalhavam como autônomos. Os condomínios e hotéis de luxo representavam possibilidade de trabalho, oferecendo vagas como caseiro, camareiras, cozinheiros, vigias e outros serviços. Funções muito cobiçadas pelos alunos da escola, principalmente em época de temporada, pelas gorjetas que recebiam e possibilidade de *"conhecer gente famosa"*.

Outro problema levantado era a falta de opções de lazer no bairro, principalmente para a juventude, ficando restrita às festas e bailes Funks e aos bares e ruas com os amigos. Mas o que consideravam pior era a saudade da terra natal e dos familiares que estavam distantes.

O trabalho nos condomínios e hotéis, em época de temporada, afastava os alunos da escola pela necessidade que tinham de dar total assistência aos patrões. Ficando a cargo dos professores dispensá-los da presença e realizar avaliações extras para que não perdessem o ano letivo. Havia uma preocupação da escola em manter esses alunos estudando, e por isso havia todo um processo de identificação do perfil dos alunos a fim de adequar o trabalho pedagógico às necessidades dos mesmos.

Quanto ao tempo fora da escola, muitos disseram que pararam de estudar para trabalhar, outros pelas constantes reprovações, outros ainda não tiveram oportunidade de estudar porque precisavam ajudar os pais. Ainda há aqueles que os pais achavam que não

[70] Esta situação é ilegal considerando o caráter público do litoral brasileiro. Em algumas praias e/ou condomínios é possível visualizar uma pequena passagem para pedestres, mas a situação marginal de muitos destes caminhos demonstram que o livre acesso é dificultado ao máximo em prol da particularização do espaço.

precisavam estudar. Vou descrever alguns relatos por considerar significativos na análise desses alunos.

> *Sou o filho mais velho; com sete anos já ajudava no serviço da casa, fui babá de seis irmãos, cozinhava, levava comida no mato, cortava cana, cuidava dos animais, ia buscar lenha... da agricultura quase tudo eu sei fazer. Escola? Eu não tive tempo de ir para a escola. Brincar? Eu nunca bati um pião, nunca joguei uma bola, nunca brinquei com pipa, eu não tive o privilégio de brincar, meu brinquedo era o serviço, uma enxada, uma foice, um machado.,Com 18 anos sai de Minas Gerais para o Rio; foi na época da ponte Rio Niterói, me fizeram muito medo, que eu ia morrer, daí voltei pra casa e fui pra SP. Quando perdi meu pai, eu voltei pra cuidar de minha mãe e meus nove irmãos; a mais nova ficou com 7 meses de idade. Eu fiquei lutando, meus irmãos foram casando saindo e eu fui ficando. Casei com 32 anos de idade..., tenho um filho mais velho de 15 anos que estuda aqui comigo e uma menina de 13; estou no Frade há 18 anos e foi depois de casado que eu fui ter lazer.... Fui pra escola com 15 anos, estudei até os 17, não pude ir pra frente porque a escola era fraquinha e só tinha até a terceira série; não tive oportunidade de ir pra outras escolas porque já estava rapazinho e ia tirar a vaga de outras crianças. Tem dois anos que voltei pra escola, me matriculei aqui no Frade, fiz algumas avaliações de 3ª e 4ª série e passei e hoje estou aqui na 5ª série com 48 anos. Espero não parar mais.*

> *Nasci no Rio de Janeiro, mas fui criado com meus pais no interior da Bahia. Como meu pai tinha o vício da bebida, nós passamos muitas dificuldades. Dos sete filhos eu sou o filho mais velho, são quatro mulheres e três homens. O interior é um lugar meio sofrido. Em termos de trabalho, desenvolvimento, escolas, eu não pude estudar, tive que trabalhar para ajudar meus irmãos na roça, na pesca. Eu pescava com meu pai, eu queria vir embora para o Rio de Janeiro para a casa de meus parentes, mas eu ficava pensando nos meus irmão e minha mãe. Quando meus irmão começaram a crescer, com 12 e 15 anos, aí eu tomei a decisão de vir para o Rio sem ninguém se oferecer para me trazer, cheguei na casa de meus tios tinha 17 anos e comecei a batalhar... Ajudava minha mãe e ajudo até hoje, mesmo sendo casado. Meu objetivo era sair do interior pra ajudar meus irmão e minha mãe; eu passei muita dificuldade, passei fome e também não tínhamos roupas porque meu pai não se preocupava em colocar comida em casa. Minha mãe é professora de 1ª a 4ª série, mas eu não tinha condições de estudar, eu tinha que trabalhar para colocar as coisas dentro de casa, eu e minha irmã... Aí eu vim para o Rio, fui trabalhando, depois surgiu um emprego de marinheiro em Santos, no litoral de SP, o mestre me perguntava se eu sabia fazer as coisas, se sabia ler eu dizia que sabia... só para conseguir o emprego, depois fui perguntando pra pessoas e aprendendo. Eu era revoltado porque não tive infância, não tive a liberdade que hoje muitas pessoas têm, meu pai me espancava muito, desde de pequeno... Por isso sai de casa cedo, pra trabalhar sozinho, mas amo meu pai apesar de tudo. Trabalhando numa lancha, cheguei em Angra, já faz quatro anos, me casei aqui e resolvi ficar. Estou gostando, trabalho, graças a Deus, e tive oportunidade de estudar, estou na 5ª série e pretendo continuar.*

> *Eu tenho 45 anos e sou do Rio de Janeiro. Não tive a oportunidade que os filhos hoje têm, de enfrentar o mundo. Eu tive que sair cedo para trabalhar e eles não precisam, estão aí estudando e os pais fazem tudo pra dar aquilo que eles precisam. Antigamente não era assim. Quando eu era menor eu estudei até a terceira série porque meu pai disse que filha mulher não precisava passar da terceira série, por isso eu estou hoje em dia aqui estudando. Meu pai dizia que se filha mulher estudasse mais de terceira série estava inventando coisa pra cabeça, ia aprontar no colégio. Na terceira série tirava todo mundo da escola e colocava*

> *pra trabalhar. Eu trabalho no Hotel e acho que ganho pouco pelo trabalho que faço.*

É comum nos relatos a relação entre o abandono da escola e o envolvimento com o mundo do trabalho. São pessoas das camadas populares ou de famílias pobres, normalmente numerosas e com pais analfabetos ou semi-analfabetos: uma realidade que se reproduziu nos guetos e periferias das cidades ou no campo, onde o trabalho é mais penoso e o acesso aos bens produzidos pela humanidade é ainda pior. Essa realidade levou, historicamente, diferentes setores da sociedade a exercer pressão sobre governos e gestores educacionais em prol da ampliação das ofertas de escolarização.

Essa reivindicação produziu uma solução paliativa para atender aqueles segmentos populares que se afastaram da escola com idades de 07 a 14 anos. Desta forma, começa a funcionar no país o ensino noturno, numa reprodução da escola diurna. O que se percebe é que as condições para o seu funcionamento dificilmente atende às necessidades de seus usuários: as escolas não têm infra-estrutura adequada, mantêm uma temporalidade inadequada, currículo sem significação para a vida dos educandos e altos índices de evasão e repetência. Mediante esta realidade, viu proliferarem-se no país cursos supletivos e modulares com caráter de *"educação compensatória*", e , conseqüentemente, consolidação por parte dos educadores de uma concepção do ensino noturno enquanto "problema", interferindo diretamente na motivação desses profissionais quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços que tivemos nos últimos anos, com grande expansão da EJA, nem todos têm acesso a ela. A EJA, segundo documento da CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos – 1999), ainda permanece um privilégio das populações mais fortemente escolarizadas, dos homens mais que das mulheres, dos países ricos, das zonas urbanas melhor equipadas, dos brancos mais que dos negros e índios. São

comuns programas de ensino distantes da realidade cultural, camuflando as diferenças e preconizando padrões de uma cultura hegemônica.[71]

Existem, ainda hoje, milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever e outros milhões que conseguem entender o que lêem e por isso, possuem poucos instrumentos para compreendem a mudar a realidade na qual estão inseridos.

Educar jovens e adultos é um desafio a ser enfrentado para minimizar os efeitos negativos que séculos de exploração impingiram às classes populares. Os avanços tecnológicos na informação precisam estar a serviço de todos. É necessário criar condições para que homens e mulheres desenvolvam suas competências para criar, intervir e dialogar com o diferente, assumir seu lugar no mundo, compreendendo e (re)significando a realidade. Para isso, é necessário um contínuo aprendizado por toda a vida.

> A coragem e a imaginação do ser humano são nossos melhores adornos; precisamos dar condições para que estas qualidades se desenvolvam e se associem ao conhecimento[...] Cabe-nos definir os papéis a serem atribuídos à educação de adultos para que ela possa vir ao encontro de um novo mundo, que está assumindo suas formas próprias em nosso redor. (V CONFITEA, 1997, p. 15)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Nº 9394/96, que em muitos momentos apresenta avanços, quanto à EJA mantém o caráter anterior. Em sua seção V apresenta a normatização para a Educação de Jovens e Adultos, separando-a da Educação Básica e relacionando-a aos cursos supletivos regulares. No Art. 37 encontramos: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que **não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria**." Pode-se ler também: aqueles que perderam a oportunidade de estudar quando crianças no Ensino Fundamental agora poderão recuperar o tempo perdido na EJA, através dos cursos supletivos ou afins com menor duração e ministrado segundo suas necessidades.

---

[71] Essa discussão também foi desenvolvida no artigo de COELHO, Edna Ferreira. Linguagens corporais na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Angra dos Reis, publicado nos Anais do IV ENFEFE, Niterói, 2000.

Em seu inciso 1º novamente vemos um reforço da noção de tempo perdido para esses jovens e adultos: "Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, **que não puderam efetuar os estudos na idade regular**, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames."

No momento em que se acredita que o conhecimento foi perdido num tempo que lhe é próprio e precisa ser recuperado na EJA, reproduz-se a visão de conhecimento pronto, dado, preso a uma idade e a uma instituição específica, não se aposta na condição humana permanente de aprender a aprender do ser humano. Da mesma forma, reproduz a visão de aluno como tábula rasa onde cabe ao professor escrever os conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, quanto mais novo o aluno maior a tábula para ser escrita, maior o tempo de escolaridade e maiores os investimentos; e quanto mais velho menor a tábula, logo não se pode perder tempo, nem recursos, oferta-se o elementar, aumentam-se os índices de alfabetismo e ao mesmo tempo produz-se na sociedade a noção de avanço e equalização dos direitos humanos.

Algumas propostas de erradicação do analfabetismo, empreendidas pelos governos, tratavam da expansão da oferta do Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, pois seguiam a lógica de que aumentando a escolarização nessa faixa etária, haveria, com o passar do tempo, uma diminuição significativa dos jovens e adultos não escolarizados, (contando, é claro, com a morte daqueles que hoje encontram-se nessa situação). Sergio Haddad faz uma reflexão interessante a este respeito:

> Muitas vezes, este argumento tem sido utilizado menos para apoiar programas de EDA [Educação de Adultos] e muito mais para esvazia-los em nome de um ataque mais efetivo no campo da educação regular. Muitas vezes parece ser uma opção: deixar que só as novas gerações aprimorem os indicadores educacionais, fazendo com que os que atrasaram em sua escolaridade deixem gradativamente de comparecer nestes indicadores em uma espécie de genocídio educacional. Esquecem-se os gestores das políticas educacionais que programas de EDA são fatores que potencializam a educação infantil, na medida em que criam no contexto familiar e comunitário uma cultura letrada e de valorização da escolarização. É ainda fator de desenvolvimento em

> outras áreas como o da saúde, meio ambiente, trabalho, etc., melhorando o contexto de marginalidade em que tais grupos estão inseridos. (1997, p. 202).

Por outro lado, embora o Art. 4º da LDB 9394/96 tenha reiterado o direito da população jovem e adulta ao Ensino Fundamental previsto na Constituição Federal, em seu Art. 208, a Emenda 14, aprovada no mesmo período, alterou a redação desse último artigo, desobrigando jovens e adultos de freqüentarem a escola e, conseqüentemente, criando a justificativa para que os poderes públicos também se sintam desobrigados da oferta do Ensino Fundamental gratuito para esse grupo etário. É importante também destacar que um veto presidencial ao inciso II do art. 2º da Lei 9424/96 excluiu as matrículas de jovens e adultos no Ensino Fundamental dos cálculos para a redistribuição dos recursos vinculados ao FUNDEF. Diante disso, governos municipais e estaduais foram desestimulados a expandir esse nível de modalidade de ensino.[72]

Podemos perceber que esses alunos mais uma vez são excluídos do sistema educacional. Se por um lado não puderam estudar devido às condições de vida que possuíam, agora que podem não têm matrícula gratuita garantida.

Outra questão que precisa ser discutida é a base do currículo das modalidades supletivas. Por se constituírem num processo de aceleração da aprendizagem, não oferecem condições efetivas para a continuidade da escolarização e, muitas vezes, não se configuram em instrumentalização para o exercício pleno da cidadania. Isto se dá pelo caráter descontínuo das discussões, pelo distanciamento entre conteúdos e realidade ou mesmo pela ausência de interlocutores, no caso da educação a distância, que inviabiliza uma compreensão mais geral da interconexão entre as diferentes realidades, ficando a cargo do aluno *"correr atrás do prejuízo"*.

---

[72] Esta discussão foi apresentada por Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierrô através do texto "*Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos"*, que subsidiou sua exposição no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. Promovido pelo INEP/MEC em Brasília, DF: 10 e 11/06/1999.

Quando a lei se refere à necessidade de considerar as características do alunado, parece reinar a lógica da formação mínima para o atendimento às exigências da vida em sociedade. Isso significa dizer ser capaz de se auto-sustentar, conviver com as regras sociais, cuidar de si sem onerar os cofres públicos e, acima de tudo, participar do sistema como consumidor.

O Ensino Fundamental oferecido nos cursos noturnos não são considerados pelos municípios Educação de Jovens e Adultos. Isso ficou bem claro no I Encontro Sul Fluminense de Educação de Jovens e Adultos, realizado em setembro de 1998 em Angra dos Reis, com a participação de 15 municípios do Estado e representantes do Fórum EJA/Rio. Da mesma forma, nos vários encontros que participamos no Fórum EJA/Rio não era colocado em pauta o Ensino Fundamental Noturno como EJA. Chegamos a pedir ao Fórum que consultasse o MEC para se saber qual era sua posição diante desta realidade. A informação recebida não foi esclarecedora, o que nos levou a buscar esta resposta na Secretaria de Educação do Estado. Após insistentes tentativas sem resposta oficial à sugestão. O que nos foi dada é que buscássemos, perante o Conselho Municipal de Educação, um posicionamento legal e respaldo para o funcionamento e implementação do projeto de EJA no ensino regular noturno, e foi esse o encaminhamento dado.

Uma vez que não havia nada claro quanto à organização e administração do Ensino Fundamental noturno, a lógica que imperava era a de cópia do ensino diurno, ficando a cargo dos professores repensar a linguagem para lidar não mais com adolescentes e crianças, mas com jovens e adultos.

O aluno que se matricula na escola regular noturna, como é o caso dos alunos do município de Angra, está fora do que se entende por EJA; suas características e necessidades imediatas não precisam ser consideradas, ficando a critério do professor ou da secretaria entender ou não suas dificuldades com o trabalho e a presença diária na escola. Os alunos muitas vezes são tratados como crianças, tendo que obedecer às mesmas regras e avaliações.

É comum a escola comparar o comportamento dos alunos do noturno com os alunos do diurno, muitas vezes com pré-juízos para aqueles.

Gostaria de ressaltar também que a LDB, por considerar o corpo dos alunos jovens e adultos já formado fisicamente e, pela idade, possuírem autonomia para o próprio cuidado de si, colocou a Educação Física como facultativa no ensino noturno regular, não fazendo nenhuma referência a sua oferta na EJA, o que consideramos mais uma forma de exclusão, uma vez que esta é uma área do conhecimento como outra qualquer, e os alunos não tiveram acesso a ela em outros momentos de sua vida, e mais uma vez foram alijados do seu processo, ficando a cargo de cada um buscar esse conhecimento ou se contentar com as poucas informações dadas pela mídia. Essa medida da lei desconsiderou todo o avanço da área e sua importância no que se refere ao entendimento do homem com sua cultura, sua relação com seu corpo e com o dos outros no meio em que vive[73].

Em Angra dos Reis, como já foi dito no capítulo anterior, tentamos fugir a essa lógica de modo que o Projeto de EJA para o Regular Noturno pode ser considerado uma produção coletiva, concatenando os anseios dos alunos, professores, coordenação e direção. Nossa motivação era construir um caminho que pudesse amenizar todo o processo de exclusão vivido por estes alunos na escola, ao mesmo tempo em que também víamos neles, cansados pelo trabalho, a desejo de encontrar algum estímulo para não desistir novamente da escolarização.

Neste espaço encontram-se duas realidades diferentes: os alunos mais velhos com uma visão um tanto romantizada da escola, por considerá-la um bem distante e adquirido a duras penas, e os mais jovens olhando-a como um espaço de encontro, de lazer, de namoro..., mas ambos concordavam que *"a escola deve ter regras para os alunos"*, que os *"professores*

[73] Esta discussão pode ser ampliada com a leitura do texto de Vera Lúcia Alves de Brito "A educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB", 1997.

devem ensinar bem" e que no fim a escola deve proporcionar "*sucesso"* a todos (o que significava passar de ano e concluir o Ensino Fundamental).

Em entrevista com os alunos foi possível perceber em sua expressão um certo sentimento de fracasso, inferioridade por ainda estarem na escola ou por não ter acompanhado a relação série/idade durante sua vida escolar. Estudar à noite significava estar atrasado, fora do seu tempo. Por outro lado, também era uma *"curtição"*, principalmente para os mais jovens, uma vez que a escola possibilitava diferentes encontros, festas, jogos que, de certa forma, movimentava, diferentemente, a vida no bairro.

Quando o Projeto do Regular Noturno foi apresentado na escola para os alunos, no inicio do ano 2000, percebemos um certo receio, principalmente dos mais velhos por que tinham um protótipo de escola produtiva e temiam perder mais do que já haviam perdido, e de empolgação, principalmente dos mais jovens, diante de uma proposta que prometia um movimento diferente e, por isso mesmo, desafiante e curioso.

Alguns alunos tinham participado do II Encontro de Educação de Jovens e Adultos realizado em setembro de 1999 com a participação de professores e alunos do Ensino Noturno, no qual discutimos a necessidade de rever a proposta pedagógica do noturno. Esse grupo foi importante no apoio ao projeto uma vez que era a tentativa de abarcar todas as propostas surgidas naquele debate.

Foi grande a expectativa dos alunos em relação ao projeto, principalmente em relação ao dia das oficinas; havia uma certa preocupação em se inscrever logo para garantir a vaga, uma vez que cada oficina apresentava um limite máximo de participantes. A oferta das mesmas, no primeiro ano do projeto, foi feita a partir de uma enquete realizada com os alunos. Diante das opções escolhidas e da verba que a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para a escola, o trabalho foi iniciado com um número não suficiente de

oficinas para todos os alunos, isso causou um certo transtorno e decepção, pois com vagas limitadas muitos alunos não conseguiram se inscrever.

Este quadro se repetiu no ano seguinte. Assim que começaram as aulas os alunos questionaram quando começariam as inscrições para as oficinas, era possível observar um misto de ansiedade e curiosidade em torno destas atividades, pois a noite cultural, realizada no fim do ano anterior com exposição dos trabalhos construídos nas diferentes oficinas oferecidas pelas três escolas, agiu como um grande incentivo à participação nas oficinas. Contudo, mediante os novos problemas apresentados pela SME não foi possível atender as expectativas dos alunos quanto às oficinas. Diante disso, percebi uma grande animação diante do convite para participar desta pesquisa, através das atividades de dança e teatro. Eles tiveram a liberdade de escolher se queriam participar ou não do trabalho. Para nossa surpresa, iniciamos com dois grupos: um de teatro com mais ou menos 15 alunos e um de dança com 20 alunos. Aos poucos, outros alunos foram se interessando pela proposta, o que me levou a organizar quatro grupos: dois de teatro com mais ou menos 30 aluno e dois de dança com mais ou menos 70 alunos, é bom frisar que alguns faziam dança e teatro.

A CORPORALIDADE DOS ALUNOS E O CENÁRIO DA PESQUISA

Os alunos jovens e adultos, por serem frutos de uma história de exclusão que atinge todas as classes empobrecidas de nossa sociedade, têm uma forma de lidar com o espaço e o tempo a partir de algumas características próprias desses setores. O espaço geralmente tem dono, normas, horários, lugares permitidos e não permitidos, os não proprietários devem conhecer e acatar as regras. É o proprietário quem diz o que pode ou não fazer, assim como é ele quem dá permissão para entrar ou não.

Da mesma forma que o espaço pertence a alguém, o tempo também é ditado por quem de direito. Nosso tempo no mundo não nos pertence tal qual o tempo que passamos em algumas instituições, como por exemplo, a escola, lá o tempo não pertence ao aluno. Em 1657 Comênio em sua "Didática Magna" já se referia à "economia do tempo", seus preceitos são comentados por Aníbal Ponce:

> Economia de tempo! Estas palavras têm um sabor tão original que merecem alguns comentários. O tempo não tinha qualquer valor para os antigos: os romanos o consideravam *res incorporalis* e, portanto, sem preço. Quando se vive no ócio, e não é necessário competir com alguém, a vida segue seu curso a passo de tartaruga. Mas, agora, as coisas tinham mudado: uma das primeiras medidas do protestantismo – religião burguesa por excelência – foi abolir a infinidade de festividades com que o catolicismo medieval se comprazia, para aumentar, assim, o número de dias úteis. Ainda haveria de transcorrer um século antes de Franklin enunciar a sua célebre sentença - ´tempo é dinheiro` - mas a burguesia capitalista manufatureira já tinha tomado consciência disso. De fato, a burguesia apressava o passo para acompanhar o ritmo da produção. Comênio proclamou a necessidade de economizar tempo no terreno educativo; trinta e três anos depois da Didática Magna, John Floyer criou o instrumento adequado para medida do tempo, acrescentando ao relógio, em 1690, o ponteiro dos segundos. (1982, p. 127).

A relação entre a escola exercendo o papel de disciplinadora do uso do tempo e a educação para o trabalho dos alunos jovens e adultos da classe popular é sensível, ela está presente nos programas, planejamentos e leis educacionais. Enguita (1989) se refere à obsessão das escolas em manter a ordem e os alunos ocupados o tempo todo, dizendo que um dos motivos é que a atividade constante evita que surjam problemas de indisciplina, mas que no fim, essa prática resulta numa antecipação da jornada de trabalho. Este autor mostra que a necessidade de uma "precisão temporal dos acontecimentos" não tem relação direta com o processo ensino-aprendizagem; diz mais respeito a formas mútuas e simultâneas de ensino, surgidas com o capitalismo e com a sua carência de mão-de-obra domesticada.

> É a moderna produção industrial que tem que coordenar o trabalho de centenas ou milhares de braços e que tem que valorizar no mínimo lapso possível um capital fixo que, por sê-lo, não deve permanecer inativo, e que necessita submeter as vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal. Enfim, a escola ensina a respeitar e cumprir um horário; e, para sermos mais precisos, um horário imposto. (ENGUITA, 1989, p. 177).

Esses conceitos de tempo e espaço são aceitos socialmente e é com base neles que os alunos se matriculam e esperam que os "donos" do processo ensino-aprendizagem saibam direcionar sua vida escolar e atestem, pelos meios avaliativos, quando eles estão prontos/aptos para sair da escola e assumir outras funções no meio social.

Essa forma de conceber as relações no espaço escolar é difundida por diretores, funcionários e professores para alunos e pais, desde a educação infantil, o que, de certa forma, subverte o conceito de espaço público próprio das escolas municipais, estaduais e federais. Essa postura, ainda reproduzida nos dias atuais, decorre de um processo de escolarização arraigado ao modelo tradicional de transmissão/aquisição de conhecimentos; de um sujeito – o(a) professor(a) - que detém o conhecimento e sabe o que é necessário para os alunos; de um(a) gestor(a) capaz de organizar e direcionar o uso do espaço, do material e do tempo de todos os sujeitos escolares e com autoridade para punir ou premiar os "maus" e os "bons".

Apesar dos avanços observados na atualidade no que se refere aos processos pedagógicos ainda é exatamente esta relação que se instala no ambiente escolar. O aluno jovem e adulto conhece o hierarquia social da escola e suas regras, por isso não é incomum observar comportamentos tímidos, vacilantes e até temerosos diante do professor ou da direção. São poucos aqueles que se envolvem em embates questionando as atitudes da escola; a solução muitas vezes encontrada pelo aluno é a desistência e a evasão.

Na escola pesquisada tivemos dois episódios que retratam esta realidade. A escola era gerida por uma diretora geral e três auxiliares, todos se revezavam nos diferentes horários para poderem ter acesso a todas as práticas pedagógicas. Apesar desta combinação havia um acordo entre eles: todas as questões pedagógicas do noturno eram respondidas por uma das auxiliares.

Numa noite em que a diretora geral deveria estar na escola, por um problema de saúde não pode comparecer e pediu à secretária que *"segurasse as pontas"* até que alguém da direção chegasse. Deixou como recomendação que não permitisse que nenhum aluno entrasse sem uniforme e saísse da escola no horário do recreio[74]. Uma aluna da 5ª série, com seus 28 anos, chegou um pouco atrasada devido ao horário do trabalho e sem uniforme, como a secretaria não estava na portaria ela entrou sem problemas, no entanto, algumas alunas que foram barradas na entrada e tiveram que voltar em casa para trocar de roupa, foram até a secretária reclamar por que a cobrança não era para todos. A secretária se dirigiu à sala de aula e retirou a aluna que estava sem uniforme e mandou para casa. Houve um "bate boca" no pátio e a aluna disse que ia embora, mas que não voltava mais, a resposta que obteve foi *"melhor que abre vaga para outro"*.

Um outro aluno que também foi barrado no portão da escola, desistiu de estudar alegando que não era criança, que tinha família pra criar e não precisava aturar desaforo da escola. Na hora do recreio para surpresa de todos o portão estava fechado e a secretária informou que não era mais permitido sair: *"ordens da direção"*.

Esses episódios foram discutidos em sala de aula com os alunos, muitos concordaram com as normas, os mais velhos alegaram que havia muitos adolescentes na escola necessitando de uma disciplina mais rígida e que os alunos precisavam se acostumar com as regras da escola, "*o uniforme dá mais segurança para todos*"; outros disseram que a atitude tinha sido exagerada e autoritária, *"somos adultos, a conversa poderia ser diferente até chegar a um acordo"*; houve também aqueles que reclamaram questionando *"por que exigem uniforme apenas para os alunos, os professores também deveriam usar"* ou ainda *"por que os professores podem sair e lanchar e nós não"*. O impasse foi tão grande que em

[74] Era comum os alunos saírem no horário do recreio para lanchar num bar próximo e a direção decidiu impedir esta saída porque muitos se atrasavam para retornar a escola e queriam entrar depois do horário na sala de aula. Muitos professores já haviam reclamado sobre esta prática para a direção.

conversa com os alunos sugeri que reivindicassem na direção uma assembléia para discutir o caso.

No intervalo comentei com alguns professores sobre o ocorrido. As respostas que me deram foram as seguintes:

> *Os alunos não podem querer se igualar aos professores, são diferentes, eles precisam de identificação, de disciplina e educação. Eles não podem achar que é possível se igualar aos professores, nós temos responsabilidade, podemos sair na hora do recreio que voltamos para a escola; eles não. A assembléia é desnecessária porque a norma já está dada, todos têm que usar uniforme mesmo. (Professor I)*
>
> *Os alunos têm que se colocar em seu lugar. (Professor Y)*
>
> *É perigoso não usar o uniforme e manter o portão aberto, haja vista a possibilidade de entrar estranhos na escola, inclusive com drogas. (Professora B)*

Esta discussão se estendeu na reunião pedagógica dos professores daquela semana e considero importante, para melhor compreender a realidade da pesquisa, destacar outras falas:

> *O aluno tem que saber o lugar dele. Não é porque o aluno usa uniforme que o professor tem que usar. (Professor S)*
>
> *Tem que se observar as normas, a escola exige uniforme para os alunos e não para o professor. Quando forem trabalhar lá fora terão que se adequar. (Professor I)*
>
> *A questão do uniforme enche o saco, a gente perde tempo. Em toda escola tem uniforme, se quiser discutir tudo bem, mas fazer uma assembléia para isto é demais. (Professora H)*
>
> *Só aqui na escola acontece este tipo de problema. Na escola estadual todos vão uniformizados. Ele é importante e é preciso usá-lo. (Diretora Geral)*
>
> *A assembléia não é só para discutir o uniforme. Vamos aproveitar também para discutir os direitos e deveres dos alunos e professores. Para isto vamos aproveitar a segunda feira já que ainda não temos oficinas. Nesta noite os gremistas podem esclarecer aos alunos suas propostas para o grêmio este ano e montar um estatuto. (Orientadora)*

Diante destas falas defendi a realização da assembléia dizendo que os alunos do noturno independente da idade não estavam ali obrigados por pai ou mãe, mas por opção e

que a maioria já assumiam responsabilidades com o trabalho, logo não poderiam ser tratados como crianças ou irresponsáveis. Assim me expressei:

> *Estão na escola por conta própria, eles querem estar aqui, daí a necessidade de discutir com eles as regras desta escola. Se não querem usar o uniforme devem sugerir outra forma de identificação. Eles precisavam ser colocados como sujeitos do processo de organização da escola, assim como do ensino-aprendizagem.*

No fim decidiram pela realização da assembléia e o resultado foi à permanência do uniforme.

Foto 26: Assembléia com os alunos

Estas falas demonstram o quanto a escola tende ao controle dos corpos e dos movimentos dos alunos. Em alguns momentos eles são considerados adultos para resolver e assumir responsabilidades frente à escola e em outros são tratados como crianças que precisam ser educados e disciplinados para desenvolver responsabilidades. Há uma grande incoerência na postura dos professores: os alunos do noturno são diferentes porque não possuem o mesmo nível de escolaridade deles, entretanto a grande maioria é pai de família, trabalhador, assume funções na igreja, enfim, participa da vida produtiva, cultural e social da cidade. Nisto não diferem em nada dos professores.

Os alunos da escola Cacique Cunhãbebe não fogem ao estereótipo criado para Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, são alunos das classes populares, com sentimentos de perda e exclusão, prontos para se adaptarem às exigências da formação formal. Os mais jovens, com suas roupas diferentes e uma forma própria de andar, falar e lidar com seu corpo, muitas

vezes são percebidos como uma afronta às normas sociais. Mesmo que isso possa parecer a motivação inicial, a tendência é à uniformização dos comportamentos juvenis. É possível visualizar sua acomodação ao espaço, e o que poderia motivar um debate mais amplo sobre a posição e desejos do jovem frente à sociedade acaba se tornando apenas modismo. Isso é visível nas calças baixas, nos bermudões, nas roupas pretas, nos *piercing*, nas tatuagens, nas gírias, nas saias curtas e decotes, no jeito largado de andar, nas cores fortes e extravagantes, etc.

Os jovens são fortes quando estão no grupo, são capazes de questionar, reivindicar e "*bagunçar o coreto*", mas quando se trata das normas e regras da escola, mesmo que muitos não as respeitem, todos as consideram importantes e defendem que a escola deve ser rígida na disciplina. Já os mais velhos apresentam uma postura mais responsável e comedida, geralmente concebem a vida adulta com seriedade e acabam exacerbando comportamentos da vida do trabalho na escola. Estudar e trabalhar são ações que muitas vezes se correspondem em suas vidas. Não é incomum uma atitude de reprovação diante de um ambiente mais lúdico na sala de aula ou a auto-exclusão das festas e comemorações da escola. É possível ouvir nos corredores falas de reprovação do tipo: *"venho pra escola pra estudar e não para brincar", "tenho muita coisa pra fazer em casa, não vou ficar aqui perdendo tempo"* ou ainda *"os professores precisam ser mais rígidos com esses alunos, eles só vêm para a escola brincar e acabam atrapalhando quem quer levar a sério os estudos".*

Estas diferenças muitas vezes geram conflitos e tensões entre jovens e adultos e a escola quando não problematiza essa realidade, deixa que o tempo a naturalize, perdendo uma ótima oportunidade para rever seus valores e suas práticas. O que se percebe é que a divisão entre seriedade e brincadeira, entre trabalho e prazer não está presente apenas nos discursos pedagógicos, mas perpassa a formação humana nos diferentes espaços de atuação, de forma que o aluno jovem e adulto carrega consigo esta perspectiva dicotômica. Estudar se

relaciona com trabalho, com produtividade e desempenho, portanto distante da dimensão do prazer, da emoção, da alegria e do riso. Não se pode perder tempo num mundo de transformações rápidas, o qual apresenta como critério de avaliação das possibilidades pessoais à velocidade e a competitividade na adaptação diante do novo.

Percebi que o Projeto do Regular Noturno, desenvolvido na Escola Cacique, de certa forma, conseguiu colocar isso em pauta quando, através de uma pesquisa em sala de aula, deu oportunidade a todos de contar um pouco de sua história na família, no trabalho, na escola e no município. Foram relatos emocionantes que geraram um clima de compaixão e ao mesmo tempo de identidade, pois todos, de uma certa forma, tinham histórias semelhantes. Os mais velhos passaram a entender um pouco dos conflitos e anseios dos mais jovens e estes perceberam a luta que aqueles empreenderam para estarem ali. Esse clima de entendimento se reproduziu nas oficinas oferecidas pela escola, e nas aulas de dança e teatro proposto por esta pesquisa, uma vez que todos podiam participar delas independente da série e da idade.

Durante o desenvolvimento do projeto pude perceber uma mudança sutil e progressiva na forma dos alunos se colocarem no espaço escolar. À medida que eles foram percebendo uma certa flexibilidade nas relações entre professor/direção/aluno começaram a ocupar os diferentes espaços da escola com mais liberdade, naturalidade; um exemplo disso é a sala dos professores. Nela existe uma televisão que costuma ficar ligada à noite; por isso, era comum os alunos disputarem as janelas, na hora do intervalo, para assistir à novela, ao jornal ou a outro programa qualquer. Com o tempo, sem ninguém estranhar, esse alunos começaram a entrar na sala, sentar à mesa ou sofá para ver televisão ou simplesmente conversar, tomar café ou água, ir ao banheiro, usar o computador do professor com sua permissão e, algumas vezes, até deitar no sofá quando se sentiam mal.

Se antes era comum os professores se isolarem na sala dos professores no intervalo das aulas para ter uma folga dos alunos, agora este espaço era dividido também com muitos

deles de forma espontânea; um clima de descontração, companheirismo e brincadeira reinava neste espaço. Muitos professores passaram a jantar no refeitório junto com os alunos, para ter um espaço maior ou simplesmente para dividir o momento com eles. Da mesma forma, a sala da direção não estava proibida aos alunos; com a porta geralmente aberta para o pátio eles tinham acesso sem nenhum constrangimento, era comum entrarem e saírem sem ficar configurado um clima de repressão ou cobrança.

Percebi também que nas salas de aula alguns alunos mais calados começaram a se expressar mais. Uma das alunas da sexta série me disse em entrevista que ela se sentia inferior, achava que as pessoas não gostavam dela, que a consideravam chata e tinha muita vergonha de falar, tinha medo de falar algo errado e que por isso "ficava na dela", não tinha amigos. Essa aluna me chamou muito a atenção por dizer não a tudo que era proposto, sempre repetia que não conseguia, que não tinha jeito, que tinha vergonha. Diversas vezes foi embora da escola ou se afastou do grupo de trabalho de forma abrupta, demonstrando raiva e ressentimento sem que as pessoas pudessem entender o motivo. Com muita insistência minha essa aluna foi participar das aulas de dança e teatro. No fim da pesquisa, após seu depoimento, vários alunos que conviviam com ela e outros de sua sala de aula disseram o quanto seu comportamento tinha mudado. Estava mais solta, expressava-se mais e melhor tanto em sala quanto em outros espaços da escola, conseguiu transitar em vários grupos e, por isso, fez muitas amizades. Percebeu que as pessoas gostavam dela, que ela era importante nos grupos. Participou no fim do ano de duas peças de teatro e da apresentação de dança.

Este foi talvez o exemplo mais marcante, no entanto, muitos alunos de diferentes séries e idades endossaram os ganhos que tinham tido com o projeto. Ressaltando, principalmente, a oportunidade de estarem juntos o que possibilitou uma melhora sensível nas relações alunos/alunos, alunos/professores, alunos/direção.

PONTOS DE PARTIDA: REFLEXÕES E INTERVENÇÕES

O ESPAÇO DA PESQUISA E O CONTEXTO NO QUAL SE INSERE[75]

O sentido histórico tal como Nietzsche o entende, sabe que é perspectivo, e não recusa o sistema de sua própria injustiça. Ele olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto. (FOUCAULT, 1979).

Como dito anteriormente, esta pesquisa teve como locus de investigação a Escola Municipal Cacique Cunhãbebe, localizada no Bairro do Frade, na rua Projetada s/n, próximo à estrada Rio Santos, distante do centro de Angra mais ou menos 30 km. A Escola foi construída na gestão do prefeito Jair Carneiro Toscano de Britto, no ano de 1983. Seu nome é uma homenagem ao bravo Cacique Cunhãbebe, que viveu nestes arredores defendendo sua terra e os direitos de sua gente. Sua história foi imortalizada na lenda da pedra do Frade[76], lembrada pelos antigos e contada por todas as crianças do bairro.

Foto 27 - Pedra do Frade

[75] As informações para construir este breve histórico foram tiradas do Projeto Pedagógico do Regular Noturno da Escola Municipal Cacique Cunhãbebe, construído por professores, orientadores e auxiliar de direção do ensino noturno, em 2000.

[76] Diz a lenda que um Frade da ordem dos jesuítas veio para estas terras catequizar os índios e, neste processo, pacificá-los para aceitar a colonização portuguesa e, conseqüentemente, a invasão de suas terras. O Cacique Cunhãbebe capturou este Frade, levou-o para a pedra mais alta do bairro e ofereceu-o em sacrifício para seus deuses devorando-o, mostrando com este gesto que os índios não iam aceitar as invasões dos brancos. A pedra que testemunhou o sofrimento do Frade assumiu a sua aparência para que todos que ali chegassem pudessem se lembrar do ocorrido e deixassem os índios em paz.

Inicialmente, a escola Cacique Cunhãbebe funcionava apenas com o Ensino Fundamental diurno; somente em 1991 o ensino regular noturno foi implantado atendendo alunos de 5ª a 8ª série. Mais tarde, os alunos trabalhadores de 1ª a 4ª série também foram contemplados. No ano da pesquisa a escola possuía 13 turmas de ensino noturno de 1ª a 8ª série, uma turma do MOVA e uma turma do Projeto Integrar, contando aproximadamente com 450 alunos no turno noturno.

A administração da escola contava com uma direção geral, dois auxiliares de direção atuando e respondendo prioritariamente pelo turno diurno, e uma auxiliar de direção respondendo pelo turno noturno. A direção costumava fazer um revezamento de horário de forma que todos pudessem conhecer a escola como um todo; assim, o ensino noturno ficou sob a responsabilidade da prof. Patrícia, que teve uma atuação fundamental na implantação e desenvolvimento do projeto.

Seguindo as indicações apontadas no I e II Congresso Municipal de Educação, em 1999 a escola realizou um amplo debate com o corpo docente da escola a fim de construir os princípios norteadores e os objetivos gerais da prática pedagógica, que passo a descrever a seguir:

> Princípio: PARTIR DA REALIDADE LOCAL. [Tem por objetivo] conhecer e respeitar o saber construído, promovendo a associação e o confronto entre o saber popular e o científico, sem privilégio de um sobre o outro, a fim de construir conhecimentos que aprofundem a visão local e global do mundo.
> Princípio: CRITICIDADE. [Tem por objetivo] estimular o desejo de participação do aluno no seu entorno social, levando-o a uma visão crítica do mundo, a fim de que seja capaz de intervir e transformar essa realidade.
> Princípio: ÉTICA. [Tem por objetivo] compreender a ética como uma relação do aluno consigo mesmo, com o próximo e com o mundo, visando qualificar as relações humanas, tornando-as mais solidárias.
> Princípio: INTERDISCIPLINARIDADE. [Tem por objetivo] articular as diversas áreas do conhecimento, visando superar a fragmentação do saber, para concretização de uma práxis globalizadora e mais humana.
> Princípio: AUTONOMIA. [Tem por objetivo] garantir a autonomia das questões administrativas e pedagógicas da Unidade Escolar, assim como na formação político-social do aluno.

> Princípio: PARTICIPAÇÃO SOCIAL. [Tem por objetivo] potencializar o desejo de participação do aluno no seu entorno social, contribuindo assim, para o processo de democratização da sociedade. [77]

Estes princípios deram o pontapé inicial para a reorganização do projeto pedagógico da escola e indicou a necessidade de se construir uma nova prática com os alunos jovens e adultos. A partir de então professores e alunos iniciaram um processo de reconhecimento do perfil dos alunos do noturno e do bairro do Frade, realidade imediata de todos os atores escolares.

O bairro do Frade está localizado entre os bairros da Japuíba e Perequê, dois importantes pólos populacionais da cidade de Angra dos Reis. Possui uma área de aproximadamente 500 a 1.000 metros quadrados, numa pequena extensão de terra entre o mar, o Oceano Atlântico e a Serra do Mar.[78] Ali se encontra uma população, em sua maioria, de baixa renda, que vive a partir do comércio local, das ofertas de serviços a partir do Hotel do Frade e da Usina de Produção de Energia Nuclear de Furnas, do serviço público, instituições particulares de ensino e outros.

Esta localidade teve grande expansão após a construção da estrada Rio Santos e da Usina Nuclear, responsáveis pelas constantes migrações da região. É possível afirmar que a grande maioria dos moradores deste bairro não é remanescente de Angra dos Reis, mas proveniente de diferentes partes do país em busca de melhores condições de vida.

Num levantamento diagnóstico do bairro, realizado pelos professores em 2000, foram identificadas desigualdades sociais entre as diferentes localidades do bairro, podendo ser caracterizadas da seguinte forma: Baixo Frade, Médio Frade e Alto Frade. No Baixo Frade, espaço de terra que vai da estrada Rio/Santos até o mar, encontra-se a população mais antiga do bairro e também a mais estável. No Médio Frade e Alto Frade, que corresponde,

---

[77] Informação retirada do documento "Projeto Pedagógico do Regular Noturno da Escola Municipal Cacique Cunhãbebe", construído por professores, orientadores e auxiliar de direção do ensino noturno, em 2000. p. 08.
[78] Idem, p.06

respectivamente à faixa de terra entre a estrada Rio/Santos e a escola Cacique e a região da montanha, temos a população mais nova e flutuante do bairro, como também a mais pauperizada.[79]

Dentre as opções culturais e de lazer do bairro destaca-se uma quadra esportiva, em precárias condições de manutenção, uma praça, alguns bares, uma danceteria, eventos promovidos pelas Escolas Estadual de Ensino Médio e Municipal Cacique Cunhãbebe, e a praia, que mesmo poluída e proibida para o banho, recebe alguns banhistas. Muitos moradores andam cerca de 20min para se banhar numa pequena praia, um dos poucos lugares próximo ao bairro onde o banho é permitido. Do ponto de vista religioso, é um bairro com predominância de igrejas evangélicas.

Outrora esta era uma localidade que atraía muitos turistas das cidades do Sul Fluminense, mas com a poluição da praia este potencial turístico diminuiu, salvo o Hotel e o condomínio do Frade que se localizam numa área mais nobre, com praia privativa, ancoradouro e campo de golf, que atrai pessoas de classe social mais abastada.

O CORPO-ESCOLA E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DO REGULAR NOTURNO

No início do ano 2000 a Escola Municipal Cacique cunhãbebe optou por implementar a nova grade do Regular Noturno, em grande parte pelo empenho da auxiliar de direção do noturno da época e alguns professores que trabalhavam na escola com esta modalidade de ensino e participavam das discussões dos pólos do RN.

Havia também um movimento de conquista por parte da coordenação do projeto para qua a escola o adotasse, tendo em vista seu primeiro ano (1999) em duas escolas com resultados positivos, e a efetiva participação do corpo-escola nas discussões da Comissão,

[79] Estas informações podem ser aprofundadas no texto do prof. Reinaldo Antonio da Silva *"O bairro do Frade: um perfil"*, escrito para compor a projeto pedagógico da escola Municipal Cacique Cunhãbebe, em 2000, p. 06.

nos Pólos do RN e encontros de professores e alunos do EJA, mostrando a insatisfação de todos quanto ao tempo de discussão envolvendo o ensino noturno e a morosidade no processo de mudança.

Apesar das críticas e de reconhecer os avanços em relação ao projeto implementado no ano anterior, havia, por parte dos professores, uma certa resistência em adota-lo uma vez que o projeto propunha uma alteração radical na organização da carga horária. É importante frisar que a maioria destes professores tinha residência fixa nas cidades do Rio de Janeiro e Volta Redonda e ficava no município apenas dois dias da semana para cumprir a carga horária prevista no contrato trabalhista. No projeto eles teriam que ficar três noites, o que representava voltar para casa no quarto dia devido à distância do Frade em relação ao centro da cidade e aos horários de ônibus previstos para outras localidades.

Após muitas negociações a proposta dos professores feita à coordenação foi aceita e em fevereiro de 2000 iniciamos o projeto na escola. A proposta consistia na mudança da noite cultural para segunda-feira e não na quarta-feira como estava previsto inicialmente no projeto, sendo que nesta noite os alunos estariam apenas com a direção, orientação pedagógica e oficineiros. No projeto original a quarta-feira seria a noite dedicada à oferta de oficinas e outras atividades para os alunos e reunião de planejamento para os professores. Com esta proposta a reunião dos professores ficaria para quinta-feira à tarde e, assim, todos trabalhariam duas noites e uma tarde[80].

No primeiro momento esta proposta foi rejeitada pela coordenação porque havia o medo de não conseguir preencher a segunda-feira com oficinas suficientes para atender as 13 turmas da escola de 1ª a 8ª série. Isto já havia ocorrido em outra escola com o projeto; e a

[80] Cada professor teria uma carga horária semanal de três horas aulas por semana para cada turma, ficando a organização do horário diário com dois blocos de disciplina: três aulas antes do intervalo e três aulas após o intervalo, cada aula com um tempo de 40 min. Desta forma tínhamos um grupo de professores que trabalhava terça, quarta e quinta e outro grupo que trabalhava quinta e sexta. Os professores do início da semana eram preferencialmente moradores de Angra ou professores com carga horária em outras escolas do município; por isso a maior permanência na cidade em relação aos outros.

solução, na época, foi fazer um revezamento entre os professores de forma que no primeiro momento um grupo ficava com os alunos e no segundo momento o outro grupo assumia o trabalho. Esta solução não foi a melhor opção, pois o planejamento interdisciplinar ficava prejudicado, no entanto, foi uma situação provisória que atendeu à escola naquele momento. Caso o problema se repetisse na Escola Cacique, não se poderia recorrer a esta alternativa, uma vez que os professores não estariam na escola. Mas, diante de seus argumentos quanto à autonomia na organização do projeto pedagógico, a proposta foi aceita.

O mês de fevereiro foi dedicado a reuniões com os mesmos para que tomassem conhecimento da dinâmica do projeto e escolhessem a melhor forma de iniciar o planejamento. O maior problema apresentado pelos professores foi em relação ao suporte teórico do projeto. Consideraram que para compreendê-lo na sua essência era necessário maior aprofundamento teórico. Chegou-se à conclusão que isto era fundamental; no entanto, este estudo deveria ser feito paralelo à discussão do planejamento uma vez que em março iriam começar as aulas. Toda a bibliografia utilizada nas discussões em dois anos nas reuniões da Comissão do RN e de Pólo foi disponibilizada para o acesso dos professores.

Os encontros pedagógicos aconteciam todas as quintas-feiras, no horário de 14h às 18h, com participação dos professores, direção e orientação da escola e coordenadores do projeto. Muitos professores não haviam feito parte das discussões do RN no ano anterior, pois somente em 2000 foram lotados na escola. Alguns deles não eram professores efetivos, mas contratados por tempo determinado; esta situação já havia sido discutida como não ideal, uma vez que os professores levavam um tempo para entender e se adaptar ao projeto e quando isso acontecia havia uma troca da equipe, perdendo, muitas vezes, a qualidade do trabalho e a memória de todo o processo. Entretanto, esta era uma situação difícil de ser alterada diante da estrutura de lotação e contratação da SME, o que fazia com que de dois em dois anos tivéssemos uma troca de professores nas escolas, quebrando seu ritmo de trabalho.

O ano de 2000 se configurou num grande aprendizado por parte de todos. Estávamos lidando com uma realidade diferente e com um grupo de profissionais altamente envolvidos com a questão do noturno, muitos já acompanhavam a discussão na rede há algum tempo, outros já haviam trabalhado no noturno e conheciam bem sua realidade, assumindo o projeto sem resistência. Não houve problemas quanto à interação do grupo, pois apresentavam uma disposição geral para o aprender.

Como coordenação geral do projeto, o prof. Ênio Serra e eu estávamos presentes em todas as reuniões pedagógicas, orientando, sugerindo e também aprendendo. À medida que os professores iam tomando ciência do projeto e entendendo melhor sua dinâmica, traziam sugestões e encaminhamentos, muitas vezes diversos do que se processava nas outras duas escolas com o projeto. O tempo todo deixávamos claro que, apesar de estarmos presentes como coordenadores da SME, era o corpo-escola o responsável pelo direcionamento que o projeto tomaria, sua construção era cotidiana e corresponderia às características daqueles que participam efetivamente do seu desenvolvimento. Pois, assim como Paulo Freire (1987), acreditávamos que as problematizações surgidas no decorrer do projeto representariam desafios aos professores que, instigados a resolvê-los, tornar-se-iam mais engajados com sua proposta.

Este encaminhamento estava de acordo com os princípios filosófico e metodológico do trabalho com alunos jovens e adultos que nós haviamos assumido como opção à práxis da Educação Popular, tendo como centro de discussão a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1994). Esta pedagogia é concebida como aquela comprometida com a transformação da sociedade a partir, inicialmente, da “tomada de consciência” da “situação existente” para, imediatamente, se engajar criticamente num projeto de intervenção, através da práxis social (ação mais reflexão).

Neste contexto, era importante conhecer a realidade imediata dos alunos para, a partir dela, traçar um paralelo entre a realidade local e a realidade global, num processo de tomada de consciência das nossas reais possibilidades para intervir no entorno. Dentro da concepção reflexão-ação os conteúdos escolares deveriam ser organizados mediantes temas geradores que se articulariam, o tempo todo, com uma aplicação social.

Referindo-se a esta forma de encaminhar o planejamento curricular, Antônio Fernando Gouvêa da Silva, que assessorou os projetos interdisciplinares via tema gerador, desenvolvidos no município, assim se expressou na apresentação do caderno *"Construindo uma proposta interdisciplinar na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis"*, que foi impresso e distribuído a toda rede municipal pela SME:

> Considero a autonomia que a comunidade escolar vem assumindo ao consubstanciar pela prática crítica a reconstrução coletiva de seus fazeres pedagógicos cotidianos, a característica mais significativa de todo esse processo democrático e participativo de emancipação educacional. Educadores, educandos, pais, equipes diretivas e funcionários, em constante diálogo, refletem sobre os conflitos e dificuldades presentes nas atividades socioculturais e econômicas na comunidade, optam e decidem sobre quais seriam as ações pedagógicas mais pertinentes para superar tais dificuldades, tornando-se assim, sujeitos construtores de um currículo comprometido com a transformação da realidade em que a escola está inserida. (2000, p. 03/04).

O suporte teórico-metodológico do projeto para alguns professores, principalmente aqueles que não estavam engajados nas reuniões de Pólo do RN nos anos anteriores, constituía, de certa forma, um entrave para o entendimento do mesmo. Era necessário se familiarizar mais com os autores que embasavam o projeto, para compreender melhor os encaminhamentos que deveriam ser dados à relação ensino-aprendizagem e como os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento dinamizariam todo o processo, uma vez que o maior conflito estava na organização do currículo e escolha dos conteúdos/conceitos afins com os temas geradores.

A discussão que se colocava era que havia um certo acordo nacional no que tange aos conteúdos previstos para cada série nas diferentes áreas do conhecimento e que os temas

geradores não contemplavam todos eles. Como, então, não se afastar do projeto e ao mesmo tempo não deixar de trabalhar os conhecimentos socialmente construídos e cobrados em outros estabelecimentos de ensino? Esta dúvida estava presente, principalmente, na falas dos professores das áreas exatas. O impasse foi resolvido da seguinte forma: os professores teriam autonomia para decidir o momento de introduzir, paralelamente ao projeto, conteúdos que considerassem fundamentais na formação dos alunos, deixando claro para os mesmos a estratégia que estava sendo adotada. Esta solução se mostrou suficiente para acalmar os ânimos; entretanto, ficou claro que o planejamento organizado no coletivo deveria ser implementado por todos com avaliação dos objetivos alcançados ou não.

Neste particular, quero destacar a contribuição das reuniões de coordenação de cada área do conhecimento realizada bimestralmente pelos coordenadores de área da SME, assim como os encontros municipais voltados para o Movimento de Reorientação Curricular. Estes encontros agiam como suporte nas discussões específicas do planejamento do Projeto do RN, pois ao buscar uma reestruturação curricular a partir da interdisciplinaridade, possibilitaram aos professores perceberem que essa perspectiva era possível não mediante os conteúdos previstos socialmente para cada disciplina/série, mas a partir de conceitos macros, ou seja, conceitos que atravessam todas as áreas de conhecimento e que agem como integradores das diferentes ações.

Infelizmente, quando em 2000 conseguimos definir os conceitos macros relacionando-os com os conceitos específicos de cada área, o processo de discussão parou devido à mudança do governo municipal e à reestruturação dos serviços, coordenadores e diretores da SME que trouxeram outras perspectivas de trabalho. O fim desta discussão pela coordenação de área impediu um maior amadurecimento da proposta, o que refletiu, significativamente, no andamento do projeto do RN em 2001, pois os professores novatos

não tinham como se apoderar desta discussão, ao mesmo tempo em que os professores mais antigos tinham ainda muitas dúvidas quanto ao seu encaminhamento.

A escola, em 1999, seguindo as orientações do Movimento de Reorientação Curricular da rede municipal, realizou um questionário com os alunos a fim de levantar o perfil do aluno do noturno. A proposta lançada para iniciar o planejamento do ensino noturno em 2000 foi partir das respostas dadas a este questionário. Pela experiência nas outras duas escolas com o projeto, a coordenação já sabia que o questionário realizado não seria suficiente para levantar as questões norteadoras do planejamento; no entanto, optamos por deixar a escola experienciar esta realidade para depois sugerirmos outro caminho, no caso uma assembléia com representantes da sociedade local, a fim de levantarmos os principais problemas da escola, do bairro e da cidade de Angra dos Reis.

O referido questionário continha perguntas relacionadas com o local de nascimento e de vida atual dos alunos; com as atividades que exerciam para sobreviver e se divertir; sobre os motivos que os levaram a procurar a escola e suas expectativas em relação a ela. Com as respostas computadas, os professores construíram um dossiê e foi a partir dele que se iniciou o processo de planejamento curricular, a partir de falas/situações significativas relatadas pelos alunos.

O planejamento coletivo acontecia seguindo uma certa rotina: primeiro analisavam-se as falas contidas no dossiê e escolhiam-se aquelas que eram mais significativas e recorrentes e pudessem gerar discussões em todas as áreas. Após este momento, construía-se uma grande rede temática relacionando os temas geradores surgidos a partir das falas, em seguida construíam-se os objetivos gerais a ser atingidos por todos. Depois os professores eram divididos por áreas de conhecimento ou áreas afins para organizar os objetivos específicos, a seleção dos conteúdos, as estratégias de trabalho e os meios de avaliação.

Fotos 28 - Reuniões pedagógicas

É bom frisar que toda a rede de ensino de Angra dos Reis, em seminário de avaliação envolvendo professores, pais, alunos, técnicos e administradores, havia optado por uma avaliação do ensino-aprendizagem a partir de conceitos que se referem ao alcance ou não dos objetivos previsto pelo professor. No diário de classe, cada professor deveria expor os objetivos previstos para cada aula e não apenas os conteúdos como é de praxe. Desta forma, a avaliação no projeto seguia a nomenclatura oficial da rede municipal de eduação: (S), (P) e (N).

As aulas iniciaram no mês de março e, num primeiro momento, todo o corpo docente e administrativo do Regular Noturno ficou envolvido com a tarefa de esclarecer aos alunos o novo projeto da escola. De um modo geral os alunos se mostraram animados diante da possibilidade de participarem de oficinas que possibilitassem aprender uma atividade capaz de gerar renda (como foi o caso das oficinas de artesanato, costura, trabalhos manuais e edificações) ou mesmo a experiência com atividades mais artísticas e culturais. A orientação pedagógica e a direção da escola começaram, então, a agendar as preferências dos alunos em relação às mesmas.

Como havíamos previsto, a SME não conseguiu alocar verbas no início do ano para garantir as oficinas das três escolas com o projeto. Isto gerou um certo transtorno, principalmente na Escola Cacique Cunhãbebe, uma vez que os professores não estavam presentes na segunda-feira, noite prevista para a realização das oficinas. Estas só tiveram

início em abril; neste tempo, a direção da escola junto com a orientação e alguns professores de 1ª a 4ª série realizaram alguns encontros com os alunos nesta noite para esclarecer questões acerca do projeto, para discutir os princípios e objetivos da escola, assim como seu regimento; desta forma foi possível caracterizar a segunda feira como dia letivo.

Quando foram iniciadas as oficinas, elas não vieram em número suficiente para atender todos os alunos das 13 turmas. A alternativa da escola foi dividir cada oficina em dois turnos; desta forma, em cada turno um grupo de alunos participaria das atividades. Esta situação não foi a ideal, uma vez que comprometia o princípio de democratização do acesso previsto para a rede municipal de educação. No entanto, não queríamos inviabilizar o projeto mediante este entrave, apostávamos na solução do problema no menor, tempo possível. Apesar disso, a avaliação dos alunos em relação a esta noite foi positiva, pois de alguma forma foi garantida a presença das atividades que haviam escolhido e oportunizada vivências culturais, artísticas e comunicativas que até então não haviam experimentado na escola, muitos foram os ganhos desta prática para a construção de novas relações neste espaço. A seguir, destaco duas falas proferidas por alunos na avaliação do projeto:

> *A oficina ajudou a me expressar mais, a diminuir a timidez, consigo falar mais. Foi muito importante pra mim. Minha amiga fez artesanato, hoje ela faz artesanato pra ela e vende alguns, isto também foi muito importante pra ela. Por isso nós temos que exigir a continuidade das oficinas. (aluna da 5ª série)*

> *Eu gostaria de sugerir a manutenção da oficina de rádio. Foi importante pra mim e acho que é importante pra muita gente. Além de desinibir, abre espaço para falarmos o que está acontecendo e desenvolver os dons de cada um. (aluno da 7ª série)*

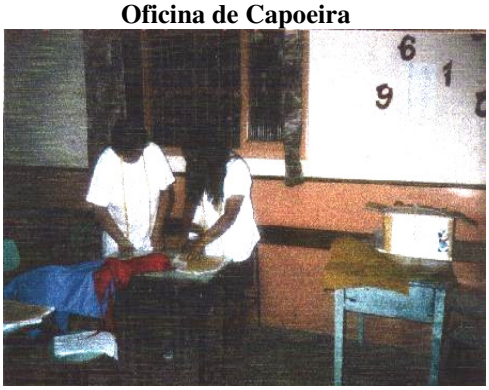
Estas falas demonstram que a aprendizagem passa por diferentes vivências e se torna mais significativa quando possibilita a livre expressão e quando as práticas cotidianas escolares consideram e valorizam, no processo de ensino-aprendizagem, as diferentes linguagens corporais, permitindo o florescimento da imaginação condição primeira da criação. Regina Leite Garcia faz algumas reflexões a este respeito:

> [...] não deveríamos estar deixando fluir a "imaginação" de nossos alunos e alunas, e sua "intuição" e sua "sensibilidade", e ao pretender educar, educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens? Musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, tornar a vida mais bela. Ou, como diria Bakhtin, há que se carnavalizar a vida, para que se possa manifestar o seu impulso criador. Ou, para os iniciados, deixar aparecer Exu, força que abre caminhos e que transborda o impulso criador, cuja negação é a morte. (2000, p. 12)

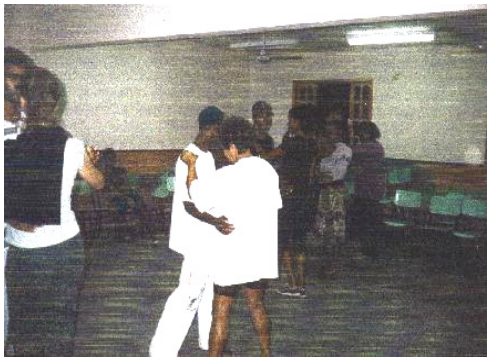
Por outro lado, percebeu-se um certo desinteresse por parte de alguns alunos em participar das oficinas. Os motivos alegados foram: não havia oficina que os interessassem e era desanimador vir para a escola apenas depois das 20h para o segundo bloco de atividades. Esta situação preocupou a todos uma vez que a intenção era articular as atividades da oficina com as atividades de sala de aula, quebrando com a visão tradicional que diz que só se aprende na sala de aula com livro didático, quadro e giz, avaliações quantitativas e exercício de casa.

Oficina de Capoeira

Oficina de Comunicação



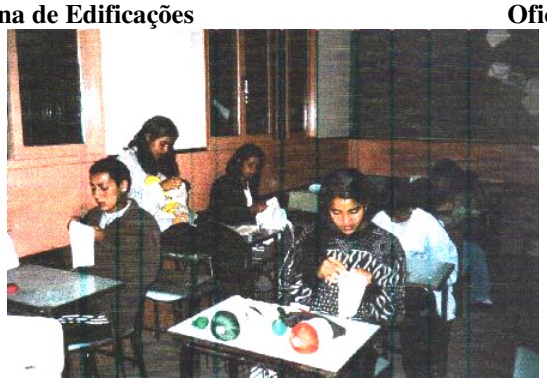
Oficina de Corte Costura



Oficina de Dança

Oficina de Edificações

Oficina de Rádio



Oficina de Trabalhos Manuais

Foto 29 - As Oficinas

Esta questão foi pauta das reuniões pedagógicas, nas quais se discutiu com os professores que encaminhamentos poderiam ser dados diante do desinteresse dos alunos. Uma das sugestões se voltou para a obrigatoriedade da presença dos alunos em todos os dias letivos; o não comparecimento se configuraria em falta no diário, podendo levar à reprovação no fim do ano. Este direcionamento foi problematizado pela direção alegando que se todos os alunos resolvessem aparecer nesta noite não teriam estrutura para atendê-los, uma vez que havia poucas oficinas e um limite de inscrição em cada uma delas.

Muitos professores discordaram da sugestão tendo em vista que eram alunos adultos e não havia motivo para obrigá-los a participar das atividades, mas sim conquistá-los, mostrar que a escola não é só disciplina e conteúdo didático, afinal o projeto previa uma mudança de pensamento do que é escola. Discordaram também da ameaça de reprovação, dizendo que o projeto previa uma nova postura do professor diante do aluno; portanto, esta atitude seria

antidemocrática; era preciso pensar outro caminho. Como encaminhamento final ficou determinado que a direção deveria buscar, no Hotel do Frade e em outras empresas locais, verbas próprias para aumentar o número de oficinas, ao mesmo tempo em que verificaria com os alunos mais velhos a possibilidade de eles oferecerem alguma oficina para os colegas; enquanto isso, os professores iriam estimular atividades de iniciação à pesquisa para ser desenvolvidas nesta noite, com apresentação e discussão em sala de aula.

Diante disto, alguns professores se responsabilizaram em comparecer nas segundas-feiras para ajudar no desenvolvimento das pesquisas. Ao se levantar a questão da organização do horário dos professores na escola, todos concordaram que a presença deles nesta noite teria diminuído os problemas. Mas, não havia possibilidade de retroceder, pois muitos já tinham iniciado seu trabalho em outras escolas impedindo, assim, qualquer alteração de horário. Mais uma vez foi apontado que o ideal era ter um profissional dedicado ao ensino noturno e que o município deveria caminhar suas discussões para permitir a construção de uma estrutura que viabilizasse isso. Em muitos momentos a estrutura administrativa age como limitadora na organização e implementação dos projetos pedagógicos. Enquanto foi possível criar atalhos, conseguimos por em andamento as sugestões e desejos coletivos, contudo, a mudança na estrutura de contratação e lotação de professores se faz a partir de ações coordenadas em várias instâncias do governo municipal, requer um tempo maior de discussão e amadurecimento das propostas. Infelizmente não conseguimos encaminhar esta discussão no ano de 2000 e no ano seguinte os problemas se repetiram nesta escola.

Ao fim do ano letivo a avaliação do projeto, feita por professores, alunos, direção, orientação e coordenação, foi positiva, mas era necessário rever alguns procedimentos. Por exemplo: os professores chegaram à conclusão que o perfil traçado, através de questionário, não foi suficiente para conhecerem e trabalharem a realidade local. Ficou como sugestão, então, que no ano seguinte procedêssemos como nas duas outras escolas com o projeto, uma

reunião com representantes da sociedade local e alunos para ouvirmos a respeitos dos problemas mais graves enfrentados pelos moradores do bairro.

Quanto às oficinas, diante dos problemas enfrentados, foi apontado que a direção da escola deveria tentar novamente, nas empresas locais, conseguir recursos para sua manutenção, o que mais uma vez não surtiu efeito. Por outro lado, a SME buscava uma forma de ter acesso às verbas do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador); o caminho apontado era criar parcerias com entidades que pudessem garimpar verbas tanto do FNDE quanto do FAT para a manutenção das oficinas. Foram pensadas parcerias com a FASE, o IBASE e o CEDAC. Ao mesmo tempo em que articulávamos isto, continuamos as discussões do projeto, entretanto, dando um freio na sua ampliação até que fosse resolvida esta questão. Infelizmente não deu tempo para estabelecermos estas parcerias[81]. Este encaminhamento foi apontado à nova coordenação da SME pelo Prof. Ênio, mas nenhuma medida neste sentido foi tomada.

Quanto ao horário dos professores, tivemos que manter a mesma organização definida no ano anterior para o ano de 2001, o que continuou inviabilizando a presença deles na noite das oficinas. Isto se deu devido à necessidade de garantir a permanência do maior número de professores, que tinham vivenciado o projeto, na escola, uma vez que no final do ano 2000 o Governo do PT perdeu o mandato nas eleições para prefeito, influenciando, significativamente, todos os projetos pedagógicos implementados pela SME e pelas escolas até então.

Apesar de todos os problemas enfrentados neste primeiro ano de projeto, a avaliação do corpo-escola deixou claro os avanços conseguidos tanto no trabalho pedagógico quanto nas relações interpessoais. Sabíamos que no ano seguinte a equipe de trabalho não seria a

[81] O sistema de parcerias neste sentido se apresentava na época como uma alternativa para viabilizar as oficinas voltadas para a geração de renda, a relação escola/empresa e as verbas do FAT se constituíam uma opção neste contexto. Contudo, conhecíamos os limites e problemas que a parceria representa, assim como os interesses que mobilizam determinadas instituições a se aproximarem da escola. Mas era uma risco que naquele momento estávamos dispostos a correr em prol do projeto do RN.

mesma e isto causou uma certa tristeza, o grupo tinha se identificado com o projeto e com a rotina do trabalho; amizades tinham sido construídas e seria difícil começar tudo de novo. O encontro final foi muito emocionante, com muitas manifestações de carinho e uma certa nostalgia por tudo que tínhamos vivenciado.

Foto 30 - Último encontro dos professores do RN do ano de 2000

O SEGUNDO ANO DO PROJETO E AS INTERVENÇÕES DA PESQUISA

As práticas cotidianas do corpo-escola no segundo ano do projeto e a relação com a SME

Como foi previsto no ano anterior, muitos professores contratados por tempo determinado não tiveram seu contrato renovado, o que ocasionou uma certa descontinuidade no trabalho desenvolvido pela escola. Isto se deu por dois motivos: primeiro porque o governo que ganhou as eleições tinha se comprometido em ceder aos vereadores da coalizão uma cota de contratação nas diversas secretarias depois da posse, e segundo porque, em alguns casos, os professores já haviam fechado os dois anos previstos para este tipo de contrato, não permitindo a sua renovação.

As escolas do projeto sofreram muito com esta nova realidade, por um lado porque muitos professores, sem experiência de sala de aula ou com o ensino noturno, foram

contratados e lotados nestas escolas; e por outro, por ter sido os compromissos de eleição, assumidos pelos vereadores, os critérios usados para as contratações, o que gerou um grande mal estar entre os professores da rede. Percebi logo uma separação do grupo, de um lado os novatos, que para muitos só estavam ali mediante acordo eleitoreiro; e do outro os professores efetivos indignados com todo o processo e com uma certa hostilidade em relação aos primeiros.

Um comentário que chegou a rodar pelos bastidores das escolas era que a nova administração da SME tinha como estratégia, para desmantelar os projetos da antiga administração, a desmobilização dos grupos de professores considerados resistentes e combatentes na defesa do trabalho desenvolvido pela antiga administração. Este comentário surgiu diante das medidas tomadas a respeito da lotação dos novatos - algumas escolas reivindicaram a SME que mantivesse o quadro de professores que já vinha trabalhando nos diferentes projetos desenvolvidos pelas escolas, o que não foi respeitado. Além das novas contratações, foi cancelada a dobra de contrato de muitos professores que atuavam nos projetos. O medo da resistência, do conflito, do embate ideológico, da comparação político-administrativa inviabilizam a continuidade de projetos e/ou propostas, impedindo a consolidação de práticas que atendam aos interesses de uma coletividade. A mudança de governo seja a nível Municipal, Estadual ou Federal, normalmente vem acompanhado de mudanças nas diferentes esferas administrativas, interferindo, conseqüentemente, na forma e interesse em encaminhar as diferentes ações.

Um outro contexto que estava posto diz respeito à coordenação do projeto do regular noturno. No fim do ano 2000 os coordenadores entregaram o cargo - o que já era esperado - e no ano seguinte uma professora que não havia feito parte do projeto até então assumiu a função. Diante das dificuldades que ela enfrentou alguns meses depois, um outro professor foi chamado para compor a equipe. Este professor havia entrado no projeto no ano anterior

dando aula no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na escola Cacique Cunhãbebe. Esta indicação, de certa forma, acalentou a todos, pois havia um medo geral de que acabassem com o projeto e este professor tinha tido uma excelente atuação e havia demonstrado acreditar na proposta, o que seria uma prerrogativa para a defesa de sua continuidade.

A Escola Cacique Cunhãbebe teve que se adaptar ao novo contexto, assim como todas as outras escolas. A situação agora era diferente de um ano atrás, havia muitos professores novos que não conheciam o projeto, se sentiam discriminados pelos colegas e se colocavam na defensiva. Nas reuniões pedagógicas simplesmente não emitiam qualquer opinião, era impossível saber se eles entendiam a nova dinâmica de trabalho e se concordavam com ela. Uma outra realidade era minha presença na escola não mais como coordenadora, mas como colaboradora e pesquisadora, e a do professor Ênio, que também coordenava o projeto, como professor de geografia do turno diurno.

No início do ano letivo de 2001 colocaram-se os novos professores a par do projeto e deu-se andamento a uma das propostas feitas no fim do ano letivo: a organização de uma assembléia com representantes da comunidade a fim de reorganizar o currículo. Como este processo era demorado e dependia em parte do início das aulas, pois a presença dos alunos era fundamental neste debate, foi sugerido que se começasse o ano letivo dando continuidade ao planejamento mediante as falas significativas tiradas no ano anterior e que ainda não haviam sido contempladas. A assembléia viria para reorganizar o planejamento do segundo bimestre em diante. Os professores que ainda estavam tomando conhecimento da situação desenvolviam suas aulas de forma tradicional.

Os novos coordenadores se apresentaram à escola para acompanhar as reuniões pedagógicas; no entanto, não conseguiram exercer a função de orientação do planejamento, pois, apesar de um deles ter atuado no projeto, ainda tinha muitas dúvidas; por outro lado, os

professores mais antigos apresentaram uma certa resistência a sua presença. Na realidade, ninguém entendia direito por que este professor tinha aceitado o convite para coordenar o noturno, uma vez que sua inserção nas discussões do projeto do RN tinha acontecido no ano anterior; portanto, não possuía o acúmulo dos dez anos de discussão da EJA no município e, principalmente, sabendo que a nova administração tinha um projeto político completamente adverso da administração anterior que, em diversos momentos, ele havia elogiado.

Em muitas reuniões sua presença gerou polêmicas e constrangimentos, pois as cobranças em relação ao seu compromisso profissional com o projeto e a escola, muitas vezes, foram feitas e recebidas com intolerância. Em vários embates percebi, e algumas vezes participei efetivamente deles, uma tentativa de pressioná-lo para que percebesse que o grupo não era ingênuo, que conhecia os investimentos pessoais que estava posto. Não estávamos mais diante de uma proposta de gestão participativa e democrática, agora o importante era enfatizar o que não havia dado certo na administração anterior para reorganizar a casa segundo novos parâmetros.

Percebemos logo nas primeiras reuniões com os novos coordenadores, que a presença de um antigo colega na coordenação do RN não significaria ter um aliado. Suas colocações acerca do projeto, da equiparação da carga horária das disciplinas e das oficinas deixaram claro que sua função ali era defender os interesses da nova administração. Em uma das reuniões ele disse que sua presença na escola era para contribuir com o grupo, mas que se sentia abortado, não era recebido como os antigos coordenadores e se sentia mal por isso. Na continuidade de sua fala disse o que pensava do projeto e suas intenções:

> *Nós precisamos ter algo consistente para garantir a legalidade do projeto. O grupo deve decidir o que fazer, e eu serei o defensor da proposta na SME. Vocês sabem que as oficinas são um entrave. No ano passado já tínhamos problemas. O espaço de encontro dos professores é um ganho, mas quanto à equiparação da carga horária das disciplinas temos que repensar. A rede temática com os temas geradores é problemática, já pensava assim no ano passado. Não quero trazer algo de cima pra baixo, quero construir com o grupo. Quero contar com o grupo se não puder vou ter que fazer isto com a SME. Vou trazer textos da SME que o grupo pode reafirmar ou*

> *refutar sobre transdisciplinaridade, estamos pensando em trabalhar nesta linha e não mais com temas isolados. (Relato oral)*

Ele deixou claro que a perspectiva interdisciplinar era ultrapassada e que os temas geradores não passavam de temas isolados. Isto colocava em cheque todas as discussões/reflexões realizadas pela SME/escolas durante 12 anos de administração petista. Lançava por terra todas as bases filosóficas, metodológicas e epistemológicas presentes nos diferentes projetos desenvolvidos até então, assim como o próprio projeto do RN. Quando dizíamos isto, seja para os coordenadores do RN como para a nova direção da SME, a reação era a mesma, dissimulavam fugindo do confronto direto, dando respostas evasivas, do tipo: *"Nós vamos manter o que tem dado certo"; "A transdisciplinaridade é uma perspectiva mais avançada, é preciso caminhar na sua direção"; "Não queremos acabar com o projeto queremos o que for melhor"....*

Diante desta posição, muitos conflitos e cobranças foram gerados. Alguns professores se manifestaram dizendo que a SME não tinha idéia do que era transdisciplinaridade e que só agora a escola estava, efetivamente, conseguindo entender e trabalhar, mesmo com todos os problemas, a interdisciplinaridade, como então pensar em dar *"um salto maior que as pernas"*.

Por outro lado, foi questionado o caráter "antidemocrático" de sua fala, *"se não quiser construir comigo vou construir com a SME"*; isto significa não apoiar as decisões da escola, o que mais uma vez deixa claro que sua atuação como aliado é adstrita à aceitação de suas idéias pelo grupo. Esta situação, de certa forma, afastou a coordenação do RN do acompanhamento semanal das reuniões. Entretanto, em vários momentos ela estava presente, pois era uma prerrogativa da SME, observar de perto as escolas com projeto.

Neste contexto, o que se percebeu era que a escola estava por conta própria, a direção seria a responsável pela coordenação das reuniões e sistematização das discussões. Minha presença e a do Ênio na escola foi destacada como uma grande contribuição para o grupo

mediante o acúmulo de discussão que possuíamos e da experiência com o projeto nas outras escolas.

No que se refere à noite cultural, a situação se agravou. A SME não se comprometeu em manter as oficinas oferecidas no ano anterior, alegando que no regimento das escolas, aprovado no II Congresso Municipal de Educação, as oficinas estavam previstas para as escolas do noturno que eram cicladas. Desta forma, a SME só iria oferecer oficinas nas outras duas escolas com projeto, pois já haviam iniciado o processo de organização por ciclos.

Esta discussão gerou muitas polêmicas, pois a escola estava no seu segundo ano do projeto e era exatamente agora que iríamos discutir a possibilidade do desenvolvimento do ciclo, uma vez que a reforma da EJA no município previa a implantação do projeto e paulatinamente a reorganização do tempo escolar, deixando de ser seriado para passar a uma organização mais flexível por ciclo. Numa reunião com os coordenadores do RN expliquei a lógica que guiou as discussões sobre o ciclo do RN:

> *A possibilidade de organização por ciclo surgiu a partir da discussões do projeto e não o contrário. Pensar em ciclo ou seriação e não perceber toda a discussão pedagógica antes de se optar pelo ciclo nos leva a correr o risco de apenas mudar a nomenclatura, enquanto a prática vai permanecer a mesma. Não queremos que o ciclo seja uma adequação à série, este deve vir para facilitar as ações pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem não apenas para se adequar ao senso do Governo Federal.*

A proposta de ciclo para o noturno foi discutida com todos os envolvidos no projeto do RN, previa três ciclos de aprendizagem cada um contendo três etapas, para todo o Ensino Fundamental, com tempo mínimo de seis meses para cada etapa. Ao fim deste período aluno e professores avaliariam a permanência ou não na etapa, mediante os objetivos traçados para cada área do conhecimento em cada ciclo. Caso o aluno avançasse teria condições de terminar em menor tempo o Ensino Fundamental, o que era o desejo de grande parte de nossos alunos. Caso ele não avançasse não se configuraria reprovação, mas a necessidade de

um tempo maior para alcançar os objetivos previstos, tendo o direito aos oito anos de escolaridade previstos para esta etapa da Educação Básica.

Esta organização por ciclo permitia ainda o aluno trabalhador matricular-se em qualquer período do ano, sem configurar reprovação por falta ou a noção de que perdeu conteúdos. Acreditava-se que o planejamento curricular por temas geradores e a avaliação por objetivos facilitariam o trabalho do professor diante do aluno novato. Em qualquer momento ele pode aprender; desta forma, os diferentes conteúdos teriam uma dinâmica não de ordem crescente, mas de ida e vinda de acordo com as discussões propostas pelos temas.

A SME se mostrou inflexível diante das reivindicações da escola pela implantação das oficinas, o discurso da "legalidade" pesou mais do que a necessidade de garantir o dia letivo dos alunos. A supervisora da Secretaria defendeu o regimento aprovado e desabafou que o projeto e o ciclo do regular noturno tinham trazido muitos transtornos, pois não eram compatíveis com os ciclos apontados pelo Governo Federal, o que dificultava o preenchimento do senso do governo. Sugeriu que a melhor opção era adotar o ciclo do Governo ou acabar com a proposta. Interessante que no ano anterior ela não havia apresentado esta posição à então coordenação do RN. A auxiliar de direção da escola deu a seguinte resposta:

> *A LDB garante autonomia às escolas para organizar seu sistema de ensino e a proposta que está sendo desenvolvida na rede é fruto de muitas discussões com professores, diretores, orientadores e alunos. Ela atende às expectativas de todos e não tem cabimento negarmos todo esse processo somente para facilitar o preenchimento do senso. Se o problema é a legalidade, por que não mudar no regimento a frase que prende as oficinas ao ciclo; desta forma, a escola Cacique também poderá ter acesso a elas. (Fala proferida numa das reuniões da escola com a SME)*

A Gerente do Departamento de Ensino da SME disse que isto não era tão fácil assim e que iam pensar numa solução. Na realidade, esta mudança no texto não era tão complicada, pois o regimento ainda não havia sido enviado ao Conselho Municipal de Educação e nem

distribuído por toda a rede de ensino. Para a escola esta situação foi gerada pela intolerância política da SME.

Outro problema apontado pela supervisora era que o projeto tinha sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 1999, mas não tinha sido publicado; portanto, não teria nenhuma validade legal. Esta situação também não tinha sido apontada no ano anterior, por que só agora ela trazia isto à tona? Segundo ela, apenas o regimento das escolas garantia sua manutenção até o fim de 2001, quando então a SME faria uma avaliação com as escolas para decidir pela continuidade ou não do projeto. Foi perguntado por que não poderia ser publicado agora. A resposta dada foi que os membros do Conselho tinham mudado e que o projeto deveria ser novamente avaliado. Vale a pena lembrar que a nova presidente do Conselho era a secretária de educação e grande parte das outras funções era exercida pelos diretores ou gerente de seção e coordenadores da SME.

Esta realidade, de certa forma, já mostrava os problemas que a escola teria para continuar a desenvolver o trabalho no próximo ano. Estava-se diante de uma situação difícil, aqueles que sempre tinham se mostrados resistentes e temerosos diante dos projetos para a democratização e reorganização da educação em Angra estavam agora na direção da SME. O discurso de qualidade tinha tomado outro rumo, significava agora formar para adequar-se às exigências do mundo do trabalho e do mercado. Todo esse processo pareceu um movimento para desmobilizar o projeto; faltava vontade política para sua manutenção.

Numa das reuniões pedagógicas um dos professores mais antigos da escola e que em outro momento havia participado do grupo de coordenadores da SME desabafou:

> *A atual Gerente do Departamento de Ensino a alguns anos atrás respondia pela orientação e supervisão pedagógica na SME, ela sempre levantava as questões legais nas reuniões da SME. Em 94/95 ela fazia oposição junto aos coordenadores quanto aos projetos que estavam sendo encaminhados sempre numa visão legalista e foi por isso que ela foi exonerada.*
>
> *Quando iniciamos a discussão deste projeto ela disse que estávamos fazendo algo sem legalidade. Hoje estamos com o embate legal porque ela está no poder. Seu questionamento na época já girava em torno do que íamos fazer com o aluno que quer transferência, como será o boletim do aluno que sai da escola, é uma*

> *visão positivista, estática da educação e usam isto para abafar, por medo ou certeza, não sei, usam este discurso para o entrave na construção de uma educação popular. O poder que está na SME hoje reflete esta visão atrasada.*

Diante dos entraves à oferta das oficinas o trabalho com os alunos na escola ficou prejudicado, pois não foi possível preencher o horário de segunda-feira, o que era um problema uma vez que não fecharia a carga horária destinada ao ano letivo. Isto gerou muitas cobranças por parte da escola e ao mesmo tempo críticas ao projeto por parte da Secretaria de Educação. De certa forma, ficou implícito que a escola deveria buscar uma alternativa por conta própria, inclusive foi sugerida a oferta de oficinas pelos próprios alunos.

A Gerente do Departamento de Ensino disse, num dos encontros com a escola, que muitos alunos deveriam saber fazer alguma coisa capaz de ensinar aos colegas; porque então não aproveitá-los como oficineiros. A escola alegou que esta não era a intenção do projeto, as oficinas eram para os alunos e não o contrário, além do mais eles não possuíam manejo de turma o que acabava atrapalhando mais do que ajudando. A escola tinha experimentado duas oficinas no ano anterior tendo alunos com professores e não tinha dado certo. Não podíamos tratar as oficinas simplesmente como forma de ocupar um tempo livre do aluno. Este era um espaço de aprendizagem que deveria estar em conexão com as discussões desenvolvidas em sala de aula. Era um momento que deveria se constituir em pesquisa, criação e descoberta, capaz de conectar a realidade cotidiana com a escola e com a arte, possibilitando um novo entendimento de escola e processo ensino-aprendizagem. Logo, este momento não poderia ser dinamizado apenas pelos alunos era necessário a presença e participação do professor.

Como no ano anterior, a escola não conseguiu apoio dos empresários locais para a realização das oficinas ficando sem alternativa para preencher a noite de segunda-feira. Por outro lado, a orientadora pedagógica, que tanto ajudava a direção nas atividades com os

alunos, nesta noite teve seu contrato rescindido[82] sem substituição, o que dificultou ainda mais o trabalho da direção. Somente no segundo semestre algumas oficinas foram ofertadas pela SME sem, no entanto, atender às expectativas dos alunos. A alternativa encontrada pela Secretaria foi alocar carga horária de alguns de seus coordenadores para oferecer oficinas de turismo, produção de texto e inglês, além de uma pequena verba destinada às oficinas de artesanato com os professores da rede. As professoras do primeiro segmento também se organizaram para alternarem sua presença nesta noite e desenvolver aulas de reforço ou trabalho de pesquisa com alguns alunos.

Mesmo diante do empenho da escola em resolver o problema e garantir as atividades para os alunos nesta noite as oficinas no segundo ano do projeto, tanto na Escola Cacique como nas outras duas escolas com projeto, não tiveram a mesma repercussão e resultado dos anos anteriores, haja vista a diminuição da participação dos alunos.

As reuniões pedagógicas semanais com os professores apresentavam duas situações rotineiras: ou aconteciam sem grandes polêmicas e o clima geral era de um certo marasmo, alguns professores se recolhiam, muitas vezes, ao silêncio ou saiam e entravam constantemente sem mostrar compromisso com a participação, e outros assumiam o encaminhamento da reunião; ou os ânimos se exaltavam e as discussões, muitas vezes, geravam "ataques" pessoais, o que causava desconforto na maioria e sentíamos que o trabalho não avançava. A situação era de grande divisão, os professores mais antigos se organizavam em "panelinhas", enquanto que os novatos se restringiam em executar seu trabalho sem estreitar relações ou se comprometer mais especificamente com o projeto. A

[82] Esta situação vale a pena contextualizar: a professora em questão tinha passado no concurso público e aguardava chamada para contratação definitiva. A SME disse que esta contratação só seria possível após recisão do contrato por tempo determinado. Diante disso ela foi afastada com a prerrogativa de ser chamada imediatamente pelo concurso, isto não aconteceu tão rápido quanto se esperou seis meses depois outra orientadora foi colocada em seu lugar na escola e só então ela foi chamada pelo concurso, mas não havia mais vaga na Escola Cacique Cunhãbebe.

sensação que se tinha era de que as discussões ficavam apenas naquelas reuniões e que em sala de aula a dinâmica empreendida por estes últimos era igual a uma escola sem projeto.

Este comportamento causava uma certa preocupação naqueles que acreditavam na proposta e queriam que ela avançasse. Conversei diversas vezes nos corredores com a auxiliar de direção sobre a hostilidade em relação aos contratados. Sabíamos que para estes professores se envolverem com o projeto era preciso que fossem conquistados para sua causa e não obrigados a assumir um trabalho que não conheciam, até porque na sala de aula o professor tinha total autonomia para desenvolver sua prática pedagógica.

Esta conquista passava pelo entendimento das intenções político-pedagógicas que envolvem o projeto, seu encaminhamento técnico e também pela identificação com o grupo de trabalho, se não há confiança nos colegas a tendência geral é não se expor. Muitas vezes, aparentemente, concordavam com o que estava sendo dito para não gerar polêmica, mas continuavam reproduzindo aquilo em que acreditam.

Havia, também, na dinâmica de discussão e organização do projeto a indicação da apresentação, pelos professores, de algumas de suas aulas desenvolvidas com os alunos, com o objetivo de todos analisar e apontar os avanços e retrocessos, no sentido de possibilitar um crescimento no que se refere a um planejamento de aula interdisciplinar. Esta dinâmica só teria êxito se houvesse uma confiança mútua entre os professores e segurança diante do trabalho desenvolvido. É importante frisar que este direcionamento encontrou sérias resistências; poucos foram os professores que ousaram colocar seu trabalho para avaliação no ano de 2000; em 2001 esta dinâmica não conseguiu ser repetida. Os professores estão acostumados a serem os únicos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de suas aulas, são eles que decidem o conteúdo a ser desenvolvido naquele dia, a abordagem e as estratégias a serem seguidas. Colocar este planejamento para avaliação de outros professores

é, para muitos, estar numa posição fragilizada, destituída de poder, sujeito a críticas; situação insuportável para alguns e descabida para outros, diante de sua autoridade acadêmica.

Outra situação que preocupou bastante, principalmente a direção geral da escola, era quanto ao horário de término das aulas. Alguns professores, quando terminava o planejamento previsto para aquela noite, liberavam os alunos antes do horário previsto para o fim do turno noturno. Isto para a direção geral era inadmissível. Em reunião pedagógica disse aos professores que era impossível eles não terem atividades capazes de manter o aluno até o fim da aula. Além disso, a direção se incomodava também quando o aluno dizia que tinha pouca matéria no caderno; isto se configurava, no seu entendimento, que o professor não estava dando conteúdo. A aprendizagem se confunde, em determinados momentos, com a quantidade de matéria, dever e exercícios copiados no caderno. Este é um dos requisitos básicos para um processo ensino-aprendizagem de qualidade dentro da escola tradicional. O projeto que ora desenvolvíamos não tinha este encaminhamento como prioritário, no entanto, era necessário não perder de vista a organização do processo que passa pela carga horária de aula, pelo planejamento das aulas, pelo conteúdo desenvolvido e pelas atividades previstas. Perder de vista este direcionamento significava desorganizar e banalizar o projeto. Portanto, esta era uma situação para ser considerada e discutida com base nos princípios e objetivos do planejamento não simplesmente mediante concepções e reclamações sem fundamentação.

Todas as vezes que a direção geral tinha dúvidas e se dirigia aos professores fazia, num primeiro momento, de forma hostil e com ar de cobrança; e diante da reação dos professores logo em seguida se justificava dizendo que eram os alunos que estavam reclamando. Esta atitude demonstrou por diversas vezes a insegurança da direção geral diante da validade e importância do projeto.

Por outro lado, os professores do noturno eram os que mais cobravam da direção um posicionamento diante da desorganização administrativa que a escola apresentava. As críticas

diziam respeito à indisciplina dos alunos nos intervalos das aulas; à falta de material e informações sobre reuniões ou encaminhamentos dados pela escola ou SME; à falta de pulso da direção frente à SME, aos alunos e professores; à tomada de posição mediante pressão e a favor daquele que pressiona; às decisões arbitrárias sem consultar o grupo (alunos e professores); à forma como se dirige aos professores como se eles estivessem sempre errados; à falta de envolvimento com as discussões do noturno; às atitudes paternalistas com alunos e comunidade e falta de critérios para tomar decisões. Todas essa críticas eram apresentadas à auxiliar de direção que se defendia dizendo ser necessário fazê-las a quem de direito.

Quando a direção geral aparecia nas reuniões pedagógicas, mediante reivindicação dos professores, as críticas sempre eram apresentadas em tom apaziguador, salvo quando a diretora fazia críticas ou apresentava medidas sem a consulta prévia ao grupo, como foi o caso da dispensa dos alunos antes do término das aulas, quando a reação de contestação foi imediata. Um dos professores se manifestou dizendo:

> *Quando você está no turno noturno fica a noite toda sentada em sua cadeira, fumando, não anda pelos corredores e por isso não pode saber se os alunos foram dispensados ou se não querem assistir às aulas. A verdade é que os alunos ficam à vontade para fazer o que quiser, fumar, namorar, perturbar outras aulas e até "quebrar tudo".*

Por diversas vezes a questão da indisciplina na escola foi pauta de discussão entre os professores. Numa determinada reunião uma professora de Educação Artística ficou indignada ao chegar na escola e ver que várias esculturas produzidas pelos seus alunos para serem expostas na feira cultural estavam quebradas. *"Agora não aparece quem fez. De que adianta o projeto se não existe respeito com o trabalho do outro"*. Estes trabalhos estavam na sala dos professores, num espaço reservado para os armários. Mas, não só os professores tinham acesso a este espaço, pois ali também ficavam os instrumentos da banda; era comum

os alunos entrarem para pegar os instrumentos ou buscar materiais para os professores. Qualquer um poderia ter quebrado as esculturas.

Uma das professoras se referindo à indisciplina disse que um aluno quase jogou a cadeira em cima dela quando soube o resultado de sua avaliação. Outra professora se posicionou dizendo que deveríamos resgatar o caderno de notas, que o aluno após algumas ocorrências seria expulso. E acrescentou que na sala dos professores o aluno deveria ser proibido de entrar. *"É um absurdo os alunos entrarem na sala dos professores para assistir televisão, tomar cafezinho ou mesmo ficar pendurado na janela, nós não temos liberdade nem na hora do recreio"*.

Um outro professor lembrou a "baderna" que aconteceu na escola quando teve um *"apagão"* de trinta minutos, *"até cadeira foi jogada do segundo andar podendo atingir as pessoas aqui em baixo"* . Fez menção também a uma bomba caseira jogada no banheiro masculino causando um alvoroço na escola. *"E a direção não faz nada"*. Me posicionei dizendo que a discussão da disciplina deveria ser feita de forma mais ampla. Não recorrer apenas ao poder opressor. O professor W concordou comigo quanto a estender a discussão da disciplina, e acrescentou:

> *O que eu percebo é que em determinado momento a autonomia interessa e em outro não. Quando temos que levar o projeto para a SME a autonomia interessa, dentro da escola ela não interessa e os alunos percebem isso. Acho que temos que colocar o aluno e direção aqui dentro para discutir que autonomia é esta. Quando é de nosso interesse nós chamamos o aluno para discutir, mas quando não é do nosso interesse nós baixamos as regras*.

Depois de algum tempo decidiram levar a questão para o Conselho. Este mesmo professor, após a reunião, veio conversar comigo dizendo o quanto alguns professores eram incoerentes nas suas atitudes: em determinado momento defendiam a autonomia dos alunos e a flexibilização do professor diante das regras, e em outro reclamavam do comportamento dos alunos e tomavam medidas autoritárias defendendo a não flexibilização dos professores.

"Quando é do interesse do professor os alunos são apontados como adultos prontos à assumir responsabilidades e quando não era do interesse diziam que os alunos eram irresponsáveis e não podiam ficar soltos, precisando de rédeas curtas".

Eu já havia percebido esta mudança de posicionamento dos professores; por diversas vezes alguns deles reclamaram da organização da escola e em outros esses mesmos professores defenderam a sua organização dizendo "*em toda desorganização existe uma organização"*. Nas minhas observações pareceu-se que estava em jogo uma briga pela demarcação do espaço – uma luta de forças que tinha no discurso político bem articulado os instrumentos de convencimento e ao mesmo tempo de distinção. Nesta luta quem tem razão se torna o mais forte e vice-versa.

Foucault (1999, p. 08/09) nos alerta dizendo que as práticas sociais engendram domínios de saber que vão influir diretamente no aparecimento de novos objetos, novos conceitos, novas técnicas e, principalmente, formas novas de sujeitos e sujeitos de conhecimento. Tendo no discurso um forte aliado, pois seu jogo estratégico de ação e reação, de perguntas e respostas, de dominação e de esquiva constitui uma prática de luta pelo poder.

Esta disputa estava presente no cotidiano do projeto, assim como na escola como um todo. Isto era visível quando todos os problemas da escola sempre eram computados para o ensino noturno – havia também um disputa de poder entres os membros da direção, além do que o noturno era o único que bem ou mal desenvolvia um trabalho articulado, isto causava um certo ciúme e afastamento.

De certa forma, os professores e a auxiliar de direção do noturno se sentiam, desde o ano anterior, sozinhos na escola. Os professores eram vistos como os mais faltosos, brigões, irresponsáveis e os alunos os mais baderneiros, aqueles que destruíam a escola. Era comum ouvir *"você tem que resolver isso"*, dirigindo-se a auxiliar de direção como se ela fosse a

única responsável pelo noturno. Todos estes problemas se refletiam nas relações travadas entre os professores e destes com o corpo técnico e administrativo da escola.

Nas reuniões gerais da escola os professores do noturno se posicionavam questionando o comportamento da direção, o seu pouco envolvimento com o noturno, e cobrando atitudes mais enérgicas quanto à organização e disciplina na escola. Era interessante a atitude corporativista do grupo nestes encontros, os problemas e diferenças eram deixados de lado em prol da defesa do trabalho do noturno. Isto dava a impressão, aos demais funcionários da escola, de estar diante de um grupo forte e coeso, o que causava um certo desconforto diante das reclamações e cobranças feitas à direção, pois raramente isto acontecia uma vez que o clima das reuniões gerais costumava ser ameno e cordial.

Independente do papel que o grupo de professores resolvia assumir fora de suas reuniões pedagógicas, o que estava claro para a auxiliar de direção e orientadora pedagógica era que as relações interpessoais se constituíam num entrave para o avanço dos princípios e objetivos do projeto. Pagès, de certa forma, confirma esta impressão quando diz:

> [...] o organismo humano é um sistema aberto cujo funcionamento depende materialmente da fluidez das permutas consigo próprio e com o ambiente. As perturbações do funcionamento provêm de situações de rigidez ou de ruptura nas permutas internas e externas. E a expressão física, corporal, das emoções é o meio privilegiado do restabelecimento dessas permutas.
>
> [...] [para ele] é pela experiência do prazer partilhado que passa, necessariamente, o restabelecimento da socialidade, a redução das formas possessivas e destruidoras do desejo, das condutas perversas, neuróticas ou psicóticas. É a via da mudança do individuo. (s.d., p. 70/75)

Neste contexto, buscou-se uma saída para melhorar o relacionamento entre os professores. A sugestão inicial foi manter nas reuniões pedagógicas um trabalho realizado no ano anterior voltado para as relações interpessoais, com dinâmicas de interação e reflexão no início das reuniões. Esta proposta foi sendo introduzida aos poucos. Inicialmente, a orientação pedagógica e a direção do noturno ficaram responsáveis em pensar as dinâmicas mais apropriadas, depois cada professor passou a trazer uma atividade diferente a cada quinta-feira.

A auxiliar de direção, que além da formação em pedagogia também havia feito escola de biodança, conversava muito comigo sobre a possibilidade de fazermos um trabalho corporal com os professores, pois sentíamos uma certa rigidez física, um distanciamento que se refletia nas diferentes relações travadas na escola. Discutimos a possibilidade de desenvolver um trabalho corporal com objetivo de confrontá-los com seus medos, inseguranças e ao mesmo tempo permitir o aconchego, a aproximação para num segundo momento analisarmos, coletivamente, esta experiência. Apresentamos a proposta para o grupo e realizamos uma aula de biodança antes da reunião e alguns acontecimentos se mostraram muito reveladores.

A maioria dos professores sentiu dificuldade de se entregar e interagir na aula. Foram comuns o riso, as conversas paralelas, um certo enrijecimento corporal e constrangimento diante da proposta do movimento ritmado e do olhar nos olhos do outro. Dois professores disseram que tinham outras coisas mais importantes para fazer e não foram para a aula. Após algum tempo eles chegaram na sala. Como a aula ainda não havia acabado um deles (professor G) resolveu participar, o outro (Professor I) reclamou com clara manifestação de desgosto e disse que perdíamos tempo com estas atividades antes da reunião. Estes comportamentos refletem os condicionamentos corporais adquiridos pelas pessoas individualmente. Pagès mais uma vez traz contribuições para entender estas reações:

> [...] o desejo e a repressão são fenômenos atuais e não somente experiências passadas. Estão gravadas no corpo do sujeito [...] e revê-se a cada momento nas suas permutas com o ambiente. [...] As condições vigentes no ambiente actual do sujeito são, pois, essenciais à mudança. (s.d., p. 65/66)

Uma das professoras que estava fazendo a aula parava o tempo todo e se justificava reclamando de cansaço. Num exercício de dança do chapéu, as pessoas dançavam mantendo uma certa distância sem olhar para o outro; a orientadora pedagógica e eu dançamos bem próximas, o que gerou gozações e insinuações.

Estas reações deixaram evidentes os preconceitos do grupo no que se refere à proximidade com o outro, o toque, assim como isso me pareceu uma manifestação da não disponibilidade do professor para experimentar uma proposta em que o outro se torna parceiro. Olhar para o diferente com carinho e atenção, abraçá-lo são ações desnecessárias no ambiente escolar. Ali é o espaço do trabalho, da produção, da sobrevivência, qualquer atitude diferente disso é perda de tempo.

Pergunto-me: como rever a Educação de Jovens e Adultos a partir de um projeto que propõe um caminho na contra mão da lógica capitalista de simples preparação para o trabalho, com vista a criar novas relações e valores sociais se os professores não se dispõem a rever os seus próprios valores e comportamentos? Como pensar novas relações de saber-poder-corpo na escola se os professores não se propõem a rever suas relações com o ambiente? Este é um nó difícil de desatar dentro do sistema educacional. São séculos de educação do corpo submisso, individual, competitivo, serializado, com prioridade dos sentidos visão e audição – que permitem a distância -, sobre os outros sentidos o tato, o olfato, o paladar – que prevê a proximidade. As relações de poder-saber-corpo já estão solidificadas e o processo de desvelamento é longo.

Vale a pena ressaltar que no fim da aula notei uma grande descontração no grupo, muitas brincadeiras e animação, o que me pareceu ser uma reação à proximidade que a aula possibilitou. Este clima, de certa forma, se desfez após a aula, porque o grupo foi dividido para discutir o planejamento específico por área. Mas antes disso, membros da SME chegaram à escola e entraram na sala mostrando um certo encantamento/espanto/satisfação ao ver o clima de descontração e alegria do grupo. Depois comentaram o quanto o grupo parecia amigo e isso era importante para um bom trabalho. Pelos comentários, olhares e expressão corporal tive a impressão de que eles pensaram que todo o grupo era coeso, o que facilitaria a defesa do projeto. Que ali se encontrava um grupo forte e resistente. Esta

característica, apesar dos atritos e divergências, se manifestou nas reuniões em defesa pela continuidade do projeto.

Mas nesta aula um acontecimento em especial chamou a atenção de todos: um dos professores novatos, que vou denominar de professor X, apresentava uma certa dificuldade na interação com o grupo; de todos era o mais calado, sério e rígido corporalmente. Iniciou a aula demonstrando um certo desconforto, pois biodança significa dançar a vida através da celebração do contato com o outro; busca a troca, o movimento ritmado, mexendo com a emoção em todos os sentidos; as pessoas são convidadas a se olhar, se abraçar, desafiar e conquistar numa manifestação de afeto e aceitação.

Numa das atividades em que os professores estavam divididos em pequenos grupos, todos de mãos dadas se movimentando lentamente ao ritmo da música e se olhando nos olhos, o professor X começou a se mexer com mais euforia, emitindo sons elevados e num repente de emoção me abraçou, elevou-me do chão e me rodou pela sala sorrindo, os outros tomados pela surpresa começaram a rir. Num primeiro momento fiquei surpresa, constrangida e tive um principio de rejeição, mas depois retribui ao abraço. Assim que ele me colocou no chão, a Patrícia, que estava coordenando a aula, tentou diminuir o impacto daquela atitude pedindo a todos que se abraçassem alegremente, mudando o ritmo da música para algo mais contagiante. Todos entraram no clima e a aula continuou. Após seu término foi dado um intervalo antes de voltarmos para a reunião; neste momento, o professor X foi embora sem que ninguém o visse e por duas semanas não compareceu à escola. Patrícia ligou para a casa dele para saber se estava tudo bem e a resposta dada foi que ele estava muito gripado e não tinha condições de dar aula.

Todos comentaram a surpresa que sentiram diante daquele fato, relatei ao grupo que por uns instantes senti medo e um certo desconforto, pois não esperava aquela reação. Analisamos depois que o professor X, diante das pressões que vinha sofrendo na escola e

talvez também em casa, com o contato corporal, o ritmo das músicas e o clima de aceitação e carinho que surgiu na aula, sentiu uma emoção difícil de segurar e a alternativa foi extravasar, gritar, colocar para fora aquilo que tanto o oprimia. Entretanto, ao perceber a reação dos colegas e se dar conta que teve um comportamento diferente daquele que estava acostumado e que talvez considerasse mais apropriado, sentiu-se envergonhado e foi embora, esperando algum tempo para ter coragem de encarar todos novamente.

Na semana seguinte relembramos esta aula com o grupo, no sentido de saber como se sentiram, que sensações tiveram. Muitos falaram que no início foi difícil, ficaram com vergonha, mas que aos poucos foram se soltando. Outros disseram que as brincadeiras de alguns professores, o riso, a conversa tirou um pouco a concentração. Eu havia levado um texto que falava sobre os signos corporais criados socialmente; lemos e discutimos sobre os tabus e preconceitos que possuíamos em relação ao outro, o medo do toque, do carinho, a necessidade de mantermos uma certa distância corporal para nos sentirmos protegidos, a forma como somos educados para ter comportamentos aceitáveis socialmente. Enfim, foi uma conversa que, de certa maneira, permitiu que todos expressassem sua forma de pensar e refletissem sobre as diferentes reações durante a aula: a reação eufórica do colega, sua falta à escola naquela semana e também as brincadeiras e risos durante a aula.

Quando não conseguimos enfrentar uma determinada emoção/situação, a tendência é tentarmos fugir, esquivarmo-nos daquele contexto; a fuga pode se dar na simples negação em participar das atividades ou nas atitudes de brincadeira, em que se provoca a distração e se desvia a atenção da questão principal. A realidade é que temos medo do outro, não permitimos que nosso corpo fale, expresse nossa insegurança diante do olhar do outro, o movimento, o contato provoca reações inesperadas, incontroláveis e isso é inadmissível na nossa cultura, principalmente no contexto da escola onde falta o humor na relação com o

aluno e a seriedade (confundida com sisudez) parece essencial à aprendizagem, reproduzindo hierarquias nas relações de poder.

Realizamos outras atividades nas reuniões posteriores buscando esse contato e o desenvolvimento de uma certa intimidade no grupo. Na terceira semana, quando o professor X apareceu, o grupo o recebeu sem tocar no ocorrido. Ele percebeu, então, que não haveria cobranças nem gozações pelo seu comportamento e passou a participar das reuniões com mais segurança.

Uma outra situação curiosa percebida entre os docentes diz respeito a um outro professor também novato, que neste trabalho vou chamar de professor Y. Este professor tinha uma forma incomum de andar, se vestir, gesticular e se colocar diante das outras pessoas. Era um pouco extravagante, gostava de usar roupas que valorizassem seu físico forte, às vezes se vestia como um desses heróis americanos de filme de ação (Rambo) e usava óculos de sol coloridos; andava como se nada ou ninguém o amedrontasse. Com os alunos criou um clima de brincadeira e costumava se comparar ao Tigrão (numa referência a um personagem de uma música Funk muito tocada nas rádios e cantada pelos alunos na época).

Logo de início, professores e alunos perceberam o quanto sua forma de ser era singular. Por se mostrar diferente do padrão de professor com que a escola está acostumada, sofreu muitas gozações, o que pareceu não incomodá-lo. Ele entrava nos ambientes da escola e falava com as pessoas parecendo não notar o preconceito. Nas reuniões costumava ficar quieto, mas não numa posição de submissão - era como se seu trabalho não dependesse daquelas discussões. Algumas vezes, quando se posicionou na reunião, dois professores mais antigos se manifestaram contra sua fala numa atitude de hostilidade, isto pareceu não incomodá-lo. Mas provocava reações de apoio de outros professores que percebiam o jogo de combate. Estava sempre pronto a soltar uma piada ou criar um clima de descontração. Aos poucos, à medida que fomos introduzindo as atividades corporais e de interação, pude

perceber que o grupo passou a aceitá-lo. Ele foi um dos grandes incentivadores para que os professores participassem da quadrilha na festa junina da escola junto com os alunos.

Havia também no corpo docente uma professora muito tímida, meiga, de quem todos gostavam muito. Dificilmente ela se manifestava nas reuniões. No entanto, nos grupos menores mostrava preocupação e interesse em planejar o trabalho seguindo as diretrizes do projeto. Quando iniciamos as atividades de interação com os professores, ela se mostrou tímida, calada e algumas vezes resistente em participar. Aliás, este também foi o comportamento de outros professores antigos da escola. Enfim, nós a convencemos a participar e para nossa surpresa, apesar da vergonha que demonstrava sentir, ela se envolveu com a proposta.

À medida que o tempo ia passando e novas atividades eram propostas, percebi que aos poucos esta professora começou a se soltar mais nas reuniões e manifestar com uma certa regularidade suas opiniões. Sua nova postura chamou a atenção dos outros professores e foi carinhosamente elogiada e bem recebida por todos.

Uma outra professora novata, filha de uma antiga professora da escola e bastante discriminada por possuir um parentesco com o prefeito, mantinha-se sempre calada, não olhava os outros nos olhos e mesmo nos grupos menores dificilmente interagia. Desenvolvia seu trabalho sem se preocupar com o projeto. Num certo dia apareceu na reunião animadíssima dizendo que tinha uma proposta para a noite cultural da escola, queria trabalhar teatro, música e poesia com os alunos e para isso era necessário estar junto com outros professores. Sua proposta foi bastante elogiada e percebi sua auto-estima se elevar. A partir deste dia houve maior aproximação dela com outros professores.

Quando parei para analisar o comportamento de cada professor percebi o quanto cada um havia mudado no processo de discussão e relação que desenvolvemos na escola. Falar de todos particularmente seria inviável, pois somavam 23 ao todo. No entanto, gostaria de

ressaltar mais um. Este professor, que vou chamar de professor W, era um antigo amigo de graduação. Na universidade discordávamos de muitas coisas, principalmente quanto à concepção da educação física na escola. Ele, atleta de voleibol, defendia o esporte como conteúdo principal da área; eu, com um envolvimento maior com a dança e a expressão corporal, discordava. Quando ele foi chamado pelo concurso público e lotado na escola Cacique Cunhãbebe para trabalhar com o noturno em 2001, tive uma agradável surpresa, pois fazia tempo que não tinha contato com ele e nossa amizade sempre propiciou bons debates.

Tivemos longos diálogos sobre minha intenção de pesquisa no doutorado, sobre a educação física e o corpo na escola. Seu entendimento sobre minha proposta foi fundamental para a realização das atividades de dança e teatro com os alunos, pois ele me cedeu seus alunos no horário da aula de educação física para realizar a pesquisa. Este professor sempre teve um carisma pessoal para lidar com as pessoas, é alegre e costuma brincar com todos, sendo chamado por alguns de “boa praça”.

Na escola, logo se sentiu à vontade e ganhou espaço com os outros professores e alunos. Nas reuniões pedagógicas sempre se manifestava, emitia suas opiniões, mas também brincava muito, o que às vezes irritava a direção. Quando realizamos a aula de biodança ele foi um que não queria participar, dizia ser coisa de “boiola”, mas acabou participando. Na aula ele ria e brincava muito; quando era preciso olhar no olho do outro ele se esquivava e soltava uma piadinha. Nos corredores estava sempre “sacaneando” alguém. Conversamos muito sobre este comportamento, sobre os preconceitos e medos que possuía, a necessidade de rever seus conceitos sobre seu próprio corpo para lidar com o corpo do aluno nas aulas; indiquei alguns textos para ele ler sobre a questão corporal e a formação de subjetividades.

Passamos a pensar juntos as aulas de educação física e, de certa forma, algumas das discussões previstas pela minha pesquisa ele realizou com seus alunos. Quando comecei as aulas de dança e teatro, este professor percebeu que uma boa parte dos alunos se interessaram

por participar. Os comentários feitos nos intervalos geravam curiosidades nos demais alunos que se agrupavam na porta ou entravam na sala somente para observar; muitos pediram para serem liberados da aula na quadra para participar das minhas aulas.

Numa noite que chovia muito a orientadora pedagógica tinha um questionário para aplicar nas turmas e pediu um espaço das aulas. Como vieram poucos alunos o Professor W sugeriu juntarmos todos os alunos de 6º e 8º série para fazermos um grande "aulão", conversamos com o professor Z, que também dava aula para estas turmas, e ficou combinado que no primeiro tempo eu faria uma aula com os princípios previstos pela minha pesquisa e eles participariam com os alunos. A participação do professor W foi muito interessante, estava mais solto, fez exercícios de representação, olhou nos olhos dos alunos sem medo, dançou e rolou no chão. O professor Z na medida do possível fez as atividades, mas muito envergonhado e não conseguiu terminar a aula.

A proposta principal desta aula era realizar movimentos e sons que normalmente não faziam na escola, seja por que não era conveniente ou permitido, seja por medo ou vergonha. Iniciamos com uma grande roda, e ao som da música íamos brincando, nos enrolando, construindo e desfazendo um grande nó sem soltarmos as mãos. Num determinado momento da aula pedi que todos dançassem e gritassem alto, como jamais tinham feito na escola. Houve hesitação de todos, no início os sons eram baixos e os movimentos devagar comparados com o ritmo da música; aos poucos, à medida que os provocava, começaram a gritar mais alto e a pular freneticamente; no entanto, alguns alunos não conseguiram gritar e muito menos dançar. O barulho provocado chamou a atenção dos outros alunos da escola que estavam no intervalo; houve um grande reboliço para saber o que estava acontecendo na sala. O professor Z saiu no meio da aula dizendo que não se sentia bem com este tipo de atividade

No final fizemos um relaxamento em círculo com todos deitados no chão. Alguns alunos não se sentiram à vontade para deitar e ficaram sentados nas cadeiras encostadas na

parede. Percebi a dificuldade de muitos fecharem os olhos e relaxarem. Após este momento, sentamos no chão e conversamos sobre o que sentiram durante todas as atividades. Muitos disseram achar estranho gritar na escola, ali não era um espaço próprio para isto; outros relataram que nunca tinham gritado e por isso sentiram dificuldades de fazê-lo; outros disseram ainda que sentiram medo, vergonha de dançar, de olhar no olho do outro e gritar: *"estamos tão condicionado aos mesmos movimentos, gestos, relações e espaços que não nos permitimos ser diferentes"*. Esta fala foi feita por um dos alunos. Tivemos também aqueles que no início ficaram temerosos, mas que aos poucos foram se soltando brincando, gritando e pulando enlouquecidos. Para estes as atividades tinham sido divertidas, desafiadoras e permitiram aliviar o estresse.

Comentamos como cada lugar constrói sentidos e significados para o corpo e para o comportamento. Analisamos quais os sentidos dados pelas instituições família, igreja, e principalmente a escola aos sons e movimentos corporais. A participação de todos na discussão foi muito boa; os alunos tinham vários exemplos de repressões sofridas por comportamentos indesejáveis. Discutimos as influências culturais, sociais, econômicas e políticas no desenvolvimento de padrões e modelos aceitáveis socialmente.

A presença do professor W contribuiu muito para o debate. No entanto, mais tarde na sala dos professores ele zombou do outro colega dizendo que ele tinha ficado com vergonha de pegar nas meninas, que ele deveria ter aproveitado. Chamei sua atenção pela brincadeira, pois tinha alunos na porta e janela da sala de professores vendo e ouvindo o que ele dizia e isto não era ético, ele deveria respeitar as meninas. Pediu-me desculpas dizendo que não era sua intenção. Num outro momento disse-me que tinha gostado muito da aula e que gostaria de participar outras vezes, queria discutir melhor estas questões. Percebi o quanto de inibição, pré-conceito e bloqueio ele tinha, e que mesmo assim se propunha a participar das atividades. Depois disso, passou a me questionar mais e mais sobre esta perspectiva de

trabalho. No ano seguinte começou a trabalhar com corporeidade na universidade, passou a fazer parte de um grupo de biodança em sua cidade.

Pude observar que algumas mudanças se processaram na relação entre os docentes a partir dos diferentes trabalhos e dinâmicas desenvolvidas. Os professores novatos começaram a entender melhor o projeto e a se esforçar para atender as expectativas do mesmo. A participação nas reuniões, de forma geral, melhorou, mas a presença e a pontualidade deixaram a desejar, e o planejamento conjunto não oferecia tantos conflitos como no início. Em abril todos se envolveram na realização da assembléia com representantes de vários setores da comunidade e alunos para conhecer melhor a realidade local a fim de dar andamento ao planejar curricular.

Foto 31: Assembléia com a Comunidade

No mês de maio a auxiliar de direção do noturno tirou licença prêmio e se afastou da escola por três meses. Diante desta situação, o grupo se mostrou fragilizado. Numa das reuniões pedagógicas disse aos professores que era importante ficarem unidos, tentar superar as dificuldades, não rachar internamente neste momento de crise sem coordenação e direção do noturno. Enfatizei ainda que o grupo tinha condições de se autogerir. No final da reunião uma das professoras me perguntou se eu ficaria coordenando as reuniões. Respondi que faria isto somente no próximo encontro quando estaríamos tirando as falas significativas para o

planejamento, mas que depois disso a coordenação deveria ser colegiada e os professores poderiam se revezar na sistematização das idéias.

Mas é importante ressaltar que minha presença semanalmente na escola, participando de todas as reuniões com os professores, muitas vezes, me fez entrar nas discussões do planejamento de forma calorosa, posicionando-me como se ainda fosse coordenadora do RN, principalmente, na ausência da auxiliar de direção.

Este fato se deu, segundo minhas análises posteriores, devido ao sentimento de criador diante de sua criação. Havia participado das discussões promovidas pela SME referente ao ensino noturno desde 1992 e, principalmente, havia efetivamente influído na construção do projeto do RN junto com os demais membros da Comissão do RN; sentia-me responsável por ele e este sentimento, por diversas vezes, me fez sair da condição de pesquisadora e intervir defendendo e direcionando as ações do grupo.

Isto não foi percebido só por mim, fiquei sabendo por intermédio de um dos professores que dois componentes do grupo criticaram meu posicionamento em algumas reuniões dizendo que eu não era mais a coordenadora do projeto e não poderia querer direcionar as reuniões como antes; agora era o grupo que decidia que caminho percorrer.

Isto me levou a fazer uma análise de minhas implicações neste espaço. Percebi que meu posicionamento diante das escolhas das falas significativas que indicariam os temas geradores para o planejamento curricular do segundo semestre foi o que gerou as críticas descritas anteriormente. Minha defesa em prol de algumas falas era decorrente de duas situações: primeiro, minha preocupação em garantir na rede temática todos os temas levantados pelas pessoas na assembléia[83] e que se mostraram significativos, priorizando o que a comunidade quer e não a vontade dos professores. Segundo, meu interesse na pesquisa,

[83] A escola convidou diferentes líderes comunitários, representantes das instituições presentes no bairro, o Conselho de Escola e os representantes dos alunos de cada turma e realizou uma grande assembléia em abril de 2001, tendo como questões norteadoras: como é morar em Angra dos Reis e no Frade – dificuldades e desafios; como está a escola hoje; o que você espera da escola e do mundo.

pois muitos destes temas permitiriam discutir as relações de poder-saber-corpo desenvolvida na escola e no projeto, como foram as falas que se referiam à organização da escola e do bairro (organização social), a presença das drogas no meio da juventude (drogas), a falta de abertura da escola/educação aos pobres (democracia) e a presença de varias religiões no bairro levando, muitas vezes, à intolerância (religião). Cada um destes temas gerou polêmicas entre os professores sobre sua pertinência ou não no planejamento. No fim, todos concordaram em mantê-los. Gostaria a seguir de destacar alguns dos embates travados na escolha dos temas.

O tema droga na escola foi apontado como um problema pela comunidade e pelos alunos. Contudo, dois professores alegaram que este não era um problema visível, *"não podemos dizer que acontece na escola",* que *"não é significativo para nós, pois não causa problemas para o funcionamento da escola"*. Outros professores alegaram que era um problema apontado em todas as séries.

Defendi a permanência do tema dizendo: *"pode não ser um problema visível, mas ele existe e a escola prefere ignorar. As falas mostram que ele é significativo para os alunos, por isso penso que deveríamos mantê-lo"*. Um outro professor destacou que não deveríamos pensar só em drogas pesadas, o fumo (cigarro) e o álcool também deveriam ser considerados. Houve um certo constrangimento. Como trabalhar um problema que também atinge os professores e direção (no caso o vício do cigarro). No fim todos concordaram em manter a discussão do tema enfatizando mais suas conseqüências e relações sociais e econômicas, abrindo mão de um viés mais moralizante.

Outro embate interessante foi em torno das falas que acusavam a escola de não dar abertura para os pobres. Eu defendi estas falas como sendo significativas, haja vista o funil que representa a educação brasileira. Três professores discordaram. Os motivos alegados foram: *"esta não foi uma questão recorrente em outros grupos"; "nenhum sistema educativo*

tem como proposta a democratização do ensino superior; fazer este discurso é pura demagogia". "Hoje temos muitas vagas, é o aluno que não procura a escola". Coloquei meu posicionamento dizendo que não poderíamos simplificar esta questão, alegando que tem vagas nas escolas e é o aluno que não está interessado:

> *É preciso contextualizar a repetência e o abandono; a discussão da democratização do acesso não se prende a apenas ampliar o número de vagas, mas criar condições para que o aluno permaneça, queira estar na escola. Mesmo que nem todos façam o 3º grau, pelo menos eles precisam ter condições de opinar e decidir se querem continuar os estudos.*

Muitos professores defenderam a permanência do tema desde que se problematizasse também a qualidade deste acesso.

Um novo impasse ocorreu quando sugeri destacar a fala que colocava a escola Cacique como democrática. Perguntei: *"será que a escola é democrática?*" Um dos professores disse que sim, *"os alunos chegam e saem quando querem, o portão fica aberto, eles não usam uniforme, eles fazem o que querem"*. Para este professor isto era democracia uma vez que correspondia ao direito de ir e vir. Eu discordei e defendi a manutenção do destaque pela necessidade de discutirmos no grupo e com os alunos o que é democracia. Um outro professor disse que democracia muitas vezes estava ligada à anarquia, baderna. Posicionei-me novamente alegando haver muitos conceitos de democracia e que na minha opinião a escola não era democrática e muito menos nós professores. Outras falas vieram reforçando o que eu havia dito e no fim mantivemos o tema.

Também houve contestações quanto sugeri destacar como tema significativo a religião. Um dos professores concordou em mantê-lo alegando que tinha pedido para os alunos cantarem uma música na sala e uma das alunas disse que não cantaria por conta de sua religião (a música tinha ritmo do candomblé). Sua fala gerou discussão com o coordenador do RN que estava presente, pois ele é da mesma religião da aluna. Disse que se o foco fosse o que é e o que não é permitido ele não concordaria em manter o tema. Coloquei que minha

proposta voltava-se para a religião, enquanto manifestação cultural e como tal datada historicamente:

> *Há um momento e um motivo por trás da criação e manifestação das religiões que deveria ser problematizado, principalmente neste momento em que a humanidade se volta para as questões espirituais e inúmeras religiões e seitas são criadas. É importante discutir estas questões para que haja tolerância entre as crenças, consciência de sua historia e, principalmente, entendimento de que por ser uma criação humana não se constituía em verdade absoluta; da mesma forma como foi criada, pode ser desconstruída, transformada.*

Dentro do viés cultural, todos concordaram em manter o tema. Todos estes temas se mostraram importantes dentro da minha pesquisa, pois se relacionavam com as questões de saber-poder-corpo instituídas na escola. O tema Organização Social permitia discutir a organização da escola, os padrões, regras e hierarquias instituídas; o tema drogas atingia diretamente o cotidiano de alunos, professores e direção que de uma forma ou de outra também trilhavam seu caminho; o tema democracia estava no cerne do projeto e levava a refletir qual o lugar do aluno na escola, o que é permitido ou não neste espaço, quem determina as regras. Este tema possibilita discutir os poderes estabelecidos, principalmente no que tange as relações de saber-poder-corpo na escola, provoca a emergência de novos sujeitos, cidadãos conscientes de seus direitos negados, e permite construir novas relações de poder local. O tema religião nos coloca de frente com uma das instituições mais fortes no cotidiano dos alunos no que diz respeito a normatização de comportamentos desejáveis e não desejáveis, influenciando diretamente a maneira como muitas das meninas lidam com seu corpo. De certa forma, estava direcionando os professores a levantarem discussões em sala de aula que seriam reafirmadas, contextualizadas e vivenciadas nas aulas de teatro e dança.

Conversava sempre com a auxiliar de direção sobre minhas intenções, e ela dizia que eu estava manipulando o grupo. Refleti se isto era verdade e se era ruim. Cheguei à conclusão que eles poderiam discordar das minhas sugestões, como, aliás, em muitos momentos fizeram. Nas diferentes relações há sempre um movimento de ceder e tomar

espaço, penso que em muitos momentos eu cedi e em outros tomei o espaço; que considerei significativo. Isto aconteceu com todos, pois o grupo de professores desta escola tinha vida própria; muitos, pela caminhada com o noturno, tinham suas posições definidas, e a relação estabelecida nas reuniões pedagógicas era de total abertura para auto-expressão.

É muito difícil um pesquisador inserido na realidade pesquisada desprender-se de seus desejos e posicionamentos. Entretanto, minha participação e intervenção se tornaram importantes dispositivos analisadores das práticas que se processaram nesta realidade, pois a pesquisa-intervenção vai propor a noção de implicação que recusa a neutralidade do analista/pesquisador, na tentativa de romper com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido**.** Pressupõe a integração do pesquisador com o campo de investigação de modo a estabelecer uma relação recíproca de interferência na realidade, ou seja, "pesquisador e pesquisado se constituem no mesmo momento, no mesmo processo". Sua concepção de mundo não só interfere nas análises como também será objeto dela. A teoria e a prática não são elementos considerados separadamente com necessidade de fusão, mas como processos que se atravessam e se autoconstituem constantemente. Desta forma, ela " inclui uma análise do sistema de lugares, o assimilamento do lugar que ocupa, que busca ocupar e do que lhe é designado ocupar com os riscos que isto implica" . (BARROS, 1994, p. 308/309).

Neste sentido, percebo que minha participação nas reuniões por diversas vezes clareou dúvidas e definiu ações que, posteriormente, se apresentaram como significativas no entendimento do projeto e na construção cotidiana das relações do corpo-escola.

No segundo semestre o quadro que se apresentava era de um grupo de professores que, apesar das diferenças, tinha conseguido ultrapassar muitas barreiras e estava pronto para defender o trabalho que vinha desenvolvendo no noturno. Esta segurança aprofundou a

divisão entre os profissionais do noturno e os do diurno. O noturno tinha um projeto pedagógico e o diurno não.

Havia uma preocupação da direção em tornar a escola mais coesa, em desenvolver atividades que unissem mais os diferentes segmentos. Diante disso, a auxiliar de direção propôs aos professores do noturno a realização das reuniões de planejamento de 15/15 dias, uma vez que o mesmo já estava fechado e iria exigir apenas um acompanhamento e avaliação do processo, também havia notado um certo desinteresse na presença semanal de alguns professores. Nos outros dias ela propôs a realização de aulas de biodança para aqueles que se interessassem junto com os professores dos outros turnos. Defendeu a proposta como sendo uma forma de auto-conhecimento e crescimento da relação coletiva. Pediu para que todos pensassem e na próxima semana decidiriam.

Sua proposta surtiu diferentes reações; na semana seguinte muitos disseram que era uma imposição da direção:

> *Você colocou que a biodança vai melhorar o relacionamento do grupo. Eu não penso assim, mesmo com diferenças, com simpatias ou não. Pelo que percebo, isso não tem influenciado nosso caminhar profissional [...] Terminamos o planejamento, não vejo por que não deixar a reunião de 15/15 dias, mas acho que nós não temos tido tempo para aprofundar determinadas questões, então este dia poderá ser aproveitado também neste sentido. (Professor G)*
>
> *Fico preocupado com aqueles professores que não quiserem fazer biodança, o que eles vão fazer. (Professor H)*
>
> *Por que não montar um grupo de estudo. (Professora A)*
>
> *Não vejo de maneira nenhuma a imposição. Eu gostaria muito de fazer uma atividade em que eu possa estar comigo mesma e com o grupo [...] é ótimo estar com quem eu gosto e discutir as divergências. E se a escola está oferecendo isso eu acho importante. Nós precisamos estar com o outro, vivenciar com o outro e isto é importante para tudo na vida. É uma oportunidade de estar junto, trocando experiência que não é só profissional. É uma oportunidade de crescermos como seres humanos. (Professora B)*

A fala da professora demonstra a importância de viver a experiência daquilo que realmente conta o encontro com o outro, a vivência do cuidado e não do valor utilitarista, pensando apenas no uso possível das coisas e pessoas. Para Leonardo Boff (1999, p. 96), é “a

partir desse valor substantivo que emerge a dimensão da alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade":

> *O pressuposto para o trabalho de 15/15 dias é equivocado. As relações estão ruins porque estão tensas, porque a cobrança está demasiada, existe patrulha sobre minhas ações, me sinto mal, isto deteriora qualquer relação. A direção desta escola tem que encontrar seu perfil; nada mais caminhou na escola; porque já temo o projeto do Regular Noturno não significa que não tenha que pensar outras instâncias. Isto foi gerando relações tensas. É claro que existe afinidade e nós nos encontramos com quem tem afinidade [...]. Não vou fazer biodança, vou aproveitar este tempo para trocar outras figurinhas. (Professor M)*

Esta fala foi motivada pelas cobranças em relação aos atrasos e faltas tanto nas aulas quanto nas reuniões pedagógicas e às insistentes críticas da direção geral quanto ao trabalho do noturno. A diretora geral da escola possuía uma visão fragmentada do projeto, e, como não se envolvia efetivamente com o processo, era comum duvidar da sua qualidade quando comparava com a educação desenvolvida nas escolas do Estado. Por não seguir um modelo tradicional de educação, não usava os livros didáticos e não priorizava os exercícios para casa, de modo que, sua qualidade era colocada em cheque.

> *Eu só vi as coisas acontecendo quando fizemos o planejamento. Acho que devemos aproveitar este momento e discutir o projeto e planejar, que é o nosso objetivo aqui. Eu gostaria de fazer biodança porque a gente fica no stress, mas o que precisamos mesmo é dar um empurrão à discussão pedagógica... Nosso problema é técnico, como deslanchar esta relação, como fazer funcionar esta rede, este é nosso monstro que precisamos encarar. (Professor I)*

> *Concordo com muita coisa que já foi dita. No ano passado era um trabalho novo que nos deixou inseguros, este ano houve uma mudança no grupo que nos trouxe à estaca zero, o que prejudicou muito o trabalho e deu este clima de desorganização. O Clima ficou realmente ruim, mas não vejo isto como se a SME estivesse nos deletando. Mas desde o ano passado já dizia que precisamos conhecer o trabalho que o outro faz. Por que não aproveitar este dia para fazer isto? (Professor F)*

> *Penso que nosso problema não é só técnico é essencialmente político, é uma briga de poder; como ele está sendo exercido e articulado. Não sei se a direção se sente cobrada em outras instâncias e acaba reagindo equivocadamente conosco, as coisas sempre acontecem na reação e esta não é a melhor forma de agir. No noturno, após doze anos, a SME resolveu desenvolver um projeto; o nível de cobrança muito alto em relação à capacidade do grupo em resolver as coisas que aparecem no dia-a-dia. (Professor M)*

> *Nós estamos nos esquecendo que temos que pensar a parte legal do projeto. Ele não é a menina dos olhos de apenas algumas pessoas, nós queremos que ele continue e se não repensarmos seus entraves ele vai se perder. (Professora D)*

> *Eu estou com dificuldades de encaminhar o projeto na 6ª série, eu ainda me sinto muito presa ao conteúdo. Se fecharmos a reunião de 15/15 dias não teremos tempo de rediscutir o projeto. Eu também gostaria de usar este tempo para fechar meu trabalho, fazer biodança. Mas não dá para o tempo todo ser jogado à margem da lei. Esta discussão pra mim é prioritária. (Professora F)*

Todas estas falas mostram o grau de liberdade e autonomia do grupo em dizer o que pensa e decidir seu próprio caminho. Os princípios democráticos previstos no trabalho criaram um compromisso com o que se considera melhor para o coletivo. A relação interpessoal na escola não é das melhores, isto por muitos momentos emperrou o trabalho. No entanto, não houve disponibilidade do grupo em abrir mão de um caminho já traçado para resolver esta questão.

A falta de tempo e a urgência com que as questões aparecem no cotidiano escolar urgindo por solução fazem com que o corpo-escola priorize as questões mais práticas e funcionais. O grupo resolveu manter as reuniões semanais e discutir de que forma era possível rever o projeto e torná-lo viável pela SME sem perder seus princípios e características básicas. Desta forma, me parece que não sobra tempo para as atividades voltadas para o cuidado; a ditadura do trabalho se impõe em nossas relações.

> O grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-la como modos-de-ser do único e mesmo ser humano.
>
> Desde a antiguidade, assistimos a um drama de perversas conseqüências: a ruptura entre trabalho e cuidado. [...] O trabalho não é mais relacionado com a natureza (modelação), mas com o capital (confronto capital – trabalho). [...] As pessoas vivem escravizadas pelas estruturas do trabalho produtivo, racionalizado, objetivado e despersonalizado, submetido à lógica da máquina. (BOFF, 1999, p 97)

No decorrer do ano fui percebendo uma maior coesão entre os professores em volta do projeto, tanto que em muitos momentos de reunião com a SME, eles se juntavam aos professores das outras duas escolas com o projeto para resistir às críticas e tentativas de dificultar o trabalho.

No fim do ano a SME convocou uma reunião com os representantes das três escolas com o projeto para decidir se ele continuaria ou não no ano seguinte. Os professores da Cacique não concordaram em mandar representantes, pois seria uma reunião deliberativa e todos queriam estar presentes. Este posicionamento causou polêmica com a coordenação do RN e com a SME; mesmo assim todos os professores compareceram à discussão.

A participação da escola Cacique Cunhãbebe defendendo sua permanência foi muito calorosa. Em muitos momentos o embate com os representantes da SME foi desgastante, mas mostrou a preocupação dos professores com este segmento de ensino, os avanços que as escolas tinham conseguido com o projeto e, principalmente, defenderam a posição dos alunos que tinham feito uma avaliação positiva do mesmo.

Durante a discussão, a SME muitas vezes ficou sem argumentos. No fim da reunião não fechou nenhum posicionamento, mas ficou um sentimento geral de que seria difícil a manutenção do trabalho. Foi apontado que uma outra reunião seria marcada para discutir a questão do ciclo e as escolas deveriam mandar seus representantes.

Depois desta reunião o professor da escola que estava presente fez o seguinte relato:

> *Depois de vários embates, lavagem de roupa suja, etc. a SME bateu o martelo e disse que no próximo ano vão ciclar todas as escolas e o horário do professor será de três noites. Nenhuma escola sem projeto protestou. Eu disse que este havia um equívoco no encaminhamento, que estavam sendo precipitados, mas não adiantou e esta decisão foi a final.*

A SME enviou uma circular à escola falando da deliberação tomada na reunião com os representantes das escolas com Regular Noturno e informou um próximo encontro onde as escolas poderiam apresentar suas propostas de ciclo. Neste encontro, a SME apresentou sua proposta de ciclo, no final um dos professores presentes se manifestou dizendo: *"Não existe diferença entre o ciclo proposto e a seriação; logo, por que não permitir à escola optar por ciclo ou não?"* Aproveitei esta argumentação e disse:

> *A proposta que vocês apresentaram é uma reprodução do que está previsto nos PCN´s. Com esta organização não fazia diferença se o projeto vai continuar ou não; me parece apenas uma mudança de nomenclatura, mas a prática continua a mesma. Nesta proposta de ciclo cabe qualquer projeto, progressista ou tradicional e a intenção primeira era discutir o projeto de educação para depois pensarmos num ciclo que se adequasse a ele. Por outro lado, não viemos aqui para decidir qual o ciclo, mas ouvir as propostas levar para a escola e amadurecer a discussão para num outro momento decidir, foi isso que os coordenadores explicaram para nós na escola.*

Diante das minhas falas o coordenador do RN falou que o encaminhamento havia mudado e nós teríamos que fazer uma opção naquela reunião. Uma orientadora pedagógica de uma das escolas com projeto apresentou um abaixo-assinado pedindo um tempo maior para estudo e discussão das propostas e não implementação para todas as escolas no próximo ano. A discussão girou no sentido de fazer a SME voltar rever sua decisão de ciclar todas as escolas; num determinado momento, a Gerente do Departamento de Ensino manifestou-se, enfaticamente, dizendo que esta era uma decisão tomada na reunião anterior e que não voltariam atrás.

Duas outras escolas apresentaram-se dizendo que também tinham uma proposta de ciclo e gostariam de apresentá-la. Depois de um rápido intervalo a Escola Cleusa Fortes Pinto Jordão apresentou sua proposta, que, de certa forma, já havia sido discutida no ano anterior na Comissão do Regular Noturno. Ao fim de sua exposição percebi uma aprovação geral das escolas presentes. Depois a Escola Frei Bernardo também apresentou sua proposta sendo apoiada pela Escola Cacique Cunhãbebe.

Diante das três exposições a SME percebeu a tendência do plenário em aprovar a proposição da Escola Cleusa Jordão. Resolveu, então, dar um tempo para todos estudarem as propostas e numa próxima reunião decidiria qual delas seria implementada. Pediu para as escolas deixarem os nomes de seus representantes antes de saírem, neste momento outro embate aconteceu. Uma das professoras da Cacique disse que, em outro encontro, a escola não tinha apresentado nenhum representante porque as reuniões estavam tendo caráter deliberativo e não consultivo, logo todos queriam estar presentes com direito a voz e voto.

A Gerente do Departamento de Ensino nervosa respondeu: *"tudo isso é mentira, vamos tirar a máscara, na verdade a escola quer coagir, confrontar a SME, vocês pensam que nós não sabemos escrever, o motivo de vocês é outro"*. Um outro professor da escola levantou e disse: *"Não é bem assim, nós só queremos defender nosso trabalho, se as reuniões deixarem de ser deliberativas não temos nenhum problema em mandar representantes"*. Ela então assegurou que a reunião não teria caráter deliberativo apenas o fórum no fim do ano. Com isto foi resolvido o impasse, mas ficou no ar um mal estar geral.

Algum tempo depois, a direção da SME definiu a questão à revelia das escolas, alegando não haver legalidade para manter o projeto no próximo ano, e em 2002 outras discussões seriam promovidas no sentido de viabilizar o projeto do RN e o ciclo. Apesar da grande frustração que tomou conta de todos nas três escolas, ficou claro que tinham, de alguma forma, encontrado um caminho de diálogo. Haviam experimentado algo não somente inovador, mas principalmente ousado diante do sistema educacional atual, enfrentaram barreiras, burocracias, críticas e a lei. A sensação era de realização. O projeto poderia acabar, mas nunca mais seriam os mesmos e isto prometia uma situação de busca constante.

Foto 32 – Reunião Pedagógica com os professores da Escola Cacique Cunhãbebe em 2001

A proposta da pesquisa e o envolvimento dos alunos

Eu só queria crer num Deus que soubesse dançar.
(NIETZSCHE, s/d)

Para analisar a concepção de corpo e a produção de corporalidades no seio do projeto fazia-se necessário não só um trabalho com os professores, mas também contactar os alunos, estabelecer uma relação dialógica e expressiva de forma que pudessem expor seus anseios, desejos, vontades e ao mesmo tempo, perceber o impacto disso no ambiente escolar. Dessa forma, seria possível desvelar os preconceitos e a forma como cada um se apropria do espaço público, criando sentidos e significados para os diferentes ambientes e comportamentos.

Optei por desenvolver atividades de expressão corporal através da dança e do teatro por três motivos: primeiro por serem duas áreas que muito me encantam, nas quais já havia atuado e trabalhado; segundo, porque constituem atividades que permitem a expressão dos sentimentos e emoções, possibilitando uma leitura de comportamentos e signos corporais construídos por cada um; e por fim, porque os alunos tinham pedido estas duas atividades em forma de oficinas, demonstrando o interesse por elas.

No ano anterior estas atividades também foram desenvolvidas em forma de oficinas mediante solicitação dos alunos. A escola tinha um professor de Educação Artística, com formação em artes cênicas, que desenvolveu a oficina de teatro. No fim do ano os alunos se apresentaram no evento que ficou conhecido por "*Noite Cultural do Regular Noturno"*, realizado no teatro municipal, revelando grandes artistas na escola e incentivando outros alunos a participarem destas atividades.

Foto 33 - Noite Cultural em Angra dos Reis com exposição dos trabalhos dos alunos

Pela dança e pelo teatro os alunos são capazes de observarem a si mesmos em ação, são capazes de se ver no ato de ver, de pensar suas emoções e se emocionar com seus pensamentos.

> Podem se ver aqui e se imaginar adiante, poder se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. É por isso que os seres humanos são capazes de identificar. [...] Identificar é a capacidade de ver além daquilo que os olhos olham, de escutar além daquilo que os ouvidos ouvem, de sentir além daquilo que toca a pele, e de pensar além do significado das palavras. (BOAL, 2000, p. xiv)

A dança e o teatro são manifestações artísticas que no mundo atual não se limitam a convidar o espectador a sonhar, mas analisar sua percepção a partir das informações que ela lhe oferece. O público é convidado a interagir com os artistas e nessa interação refletir sobre o sentido de ser, experimentar sensações físicas e psicológicas capazes de nos tornar receptivos às informações do meio ambiente. Quanto mais esta receptividade for afinada, seletiva, atenta, melhor seremos informados e melhor responderemos às solicitações exteriores, seja para acolhê-las, seja para delas nos afastarmos.

Por outro lado, os espectadores não se contentam mais em apenas “prestar homenagem” à arte ou ao artista, eles preferem os trabalhos que permitem o toque, o mexer, o apertar ou mesmo aqueles onde se pode entrar e participar de alguma maneira. A arte hoje faz parte da vida das pessoas, encontra-se diluída nas estampas de cadernos e camisetas, nas

propagandas da televisão, nos shows, etc., “ela estende seus domínios para o cotidiano e com ele interage, desestetizando-se, dessacralizando-se, mesmo não prometendo nada”. (MARQUES, 1999, p. 24).

Neste contexto, Boal nos dá algumas indicações quanto ao caminho a ser percorrido:

> É impossível fazer teatro [dança] sem o corpo. Por essa razão [...] utilizamos movimentos físicos, formas, volumes, relações físicas. Nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; ao contrário, devemos sentir prazer e aumentar a nossa capacidade de compreender. Os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro do espírito de competição – devemos tentar ser sempre melhores do que nós mesmos, e nunca melhores do que os outros. [...]
>
> Creio que o teatro [e a dança] deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecer melhor nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro [e a dança] é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir um futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (2000, p. x/xi)

Para discutir com os alunos os conceitos de corpo construídos socialmente tracei, num primeiro momento, um caminho junto com o professor de Educação Física da escola. Como muitos alunos não estavam fazendo parte das atividades previstas para a pesquisa, pensei em estender parte da discussão pretendida a eles através das aulas de Educação Física. Por outro lado, este encaminhamento também estava de acordo com os temas previstos na rede temática. Desta forma, não estaríamos fugindo do planejamento interdisciplinar.

Nossa primeira proposta conjunta era discutir com os alunos os valores sociais de competição e cooperação. Esta relação surgiu não só para colocar em pauta as expectativas deles quanto às aulas de Educação Física, mas principalmente para trazer à tona os princípios que têm pautado as relações entre os diferentes sujeitos e destes com o meio, assim como as exigências do mercado diante das transformações do sistema capitalista.

Para empreender esta discussão, utilizamos dois caminhos: primeiro realizamos uma gincana, com atividades competitivas e cooperativas, ao fim fizemos uma avaliação coletiva dos pontos positivos e negativos. Depois assistimos a um filme chamado “Jamaica abaixo de Zero”, que retrata as aventuras de um grupo de quatro negros jamaicanos que resolvem

montar uma equipe para participar da olimpíada de inverno na modalidade corrida de trenó. A partir dele foram analisadas as atitudes que envolvem um campeonato onde só tem valor quem ganha em primeiro lugar. Por outro lado, este filme em especial retrata o preconceito étnico dos países desenvolvidos em relação a um país com menor poder aquisitivo e de maioria negra; esta questão também se fez relevante em nosso debate.

Confrontamos a avaliação da primeira atividade com a segunda discutindo as influências culturais no desenvolvimento das atitudes competitivas e cooperativas, e sobre as regras que nos são impostas e que exigem nossa adaptação para sermos aceitos na sociedade. Neste particular, veio à tona o problema vivenciado pelos alunos quanto ao uso do uniforme e o portão fechado na hora do intervalo. Questionaram por que as regras eram diferentes para professores e alunos se todos são adultos. Respondi dizendo:

> *Historicamente nossa sociedade reproduziu a separação entre quem domina e quem é dominado, pelo acesso ao saber e acúmulo do ter "determinou" quem é superior. Existe em todas as relações uma briga pelo poder e em nossa sociedade quem sabe mais domina quem sabe menos; quem tem mais domina quem tem menos; Neste contexto, o professor é visto como superior aos alunos e, por isso, com direitos e regalias diferentes. Mas que esta noção de divisão é ilusória, na realidade ninguém é o tempo todo dominante ou dominado, as relações são complexas e mostram que cada momento é prenhe de possibilidade de revisão. Logo, se vocês estão insatisfeitos com esta situação era possível se organizar, questionar as regras e reivindicar seus direitos.*

Ainda sob este enfoque realizei atividades de expressão corporal de forma a possibilitar a vivência da obediência, da norma, do comando e da repetição, mas também da criação, da desobediência, da autonomia e da cumplicidade. Alguns alunos tiveram dificuldades em participar, pois era uma proposta diferente do que eles estavam acostumados. Muitos se sentiram envergonhados e quiseram ficar apenas olhando enquanto outros faziam a aula. No fim, sentamos todos no chão para conversar sobre a atividade, refletimos sobre os motivos de muitos terem vergonha do movimento, das emoções, da aproximação. Muitos alunos se envolveram com o debate; outros ficaram alheios, sem demonstrar interesse. Quando disse que tinha um prêmio para o vencedor da gincana, a animação foi geral.

Chamei a equipe vencedora e disse *"considerando os valores de competição e cooperação trabalhados na gincana, sugiro que o prêmio da equipe (um saco de chocolate) seja repartido segundo o os princípios da cooperação, de forma que todos na sala comam o chocolate"*. Esta sugestão foi recebida com desagrado por alguns alunos da equipe vencedora; no entanto houve aqueles que entenderam a proposta e dividiram sem conflito o chocolate.

Durante toda atividade da noite e até na divisão do prêmio percebi um certo preconceito de alguns meninos em relação a algumas meninas: só queriam dividir o chocolate e fazer atividades em dupla com aquelas que eles escolhessem. Pareceu-me que o preconceito se referia à questão étnica e estética. No fim, conversamos sobre o ocorrido, a dificuldade em dividir e o quanto nós criticamos a atitude dos outros, mas reproduzimos as mesmas práticas: *"quando nos relacionamos com base na competição perdemos em qualidade de vida"*. Um dos alunos disse *"professora já temos tão pouco e a senhora ainda quer dividir?"*

Talvez a experiência da falta, da miséria desenvolva uma atitude de auto-sobrevivência que ultrapassa o sentimento de partilha, de comum-união. A capacidade de auto-adaptação ao ambiente promove o desenvolvimento de valores e atitudes condizentes com as situações de vida de cada um. Podemos, então, dizer que esta característica de auto-organização faz com que os sujeitos, a partir de seu contato com o mundo, construam noções de tempo e espaço, criem símbolos e significados, desenvolvam práticas que refletem os valores considerados importantes na sociedade. Se a competição é um valor incentivado como necessário à sobrevivência, ele será incutido e vivenciado em todas as relações. Essa é a justificativa naturalizadora do liberalismo para as desigualdades sociais e para o hiper-individualismo do nosso mundo globalizado.

No próximo encontro assistimos a um vídeo chamado *"Quando o crioulo dança"*. Neste filme aparecem várias pessoas dando depoimentos sobre experiências com a discriminação e ao mesmo tempo um homem negro que, ao som de uma música animada, dança nas ruas do Rio de Janeiro. À medida que o homem dança, provoca diferentes reações nas pessoas ao seu redor. Seduz uma guarda de trânsito que dança com ele no meio da rua. Provoca medo numa mulher branca que sentada no ponto de ônibus pensa que é um ladrão. Em determinado momento é confundido com um louco e no outro com um mendigo. Provoca alegria e divertimento nos garotos de rua. Ao mesmo tempo a fala de fundo traz à tona a questão do negro no país.

Após o filme, discutimos o processo de exclusão que vem sofrendo os negros, as mulheres, os índios, os menores de rua, os velhos, os gordos, os homossexuais, etc. Interessante destacar algumas reações de alunos negros e mulatos: um deles saiu da sala dizendo que o vídeo era chato porque falava muito, não tinha ação. Uma das alunas insistiu afirmando que o preconceito é maior entre os negros, não demonstrou simpatia pela questão e discordou do vídeo dizendo que na mídia tinha muitos negros trabalhando, até como repórter. Outros alunos deram testemunho de momentos de discriminação pelo qual passaram.

Resgatamos a aula anterior refletindo sobre a não disponibilidade dos meninos em fazer determinadas vivências com algumas meninas; a discriminação presente no filme *"Jamaica Abaixo de Zero";* apresentamos os índices do IBGE sobre a presença de negros na universidade, nos diferentes postos de trabalho e seu salário comparado ao homem branco. Percebi um certo constrangimento de alguns alunos quando foram identificados como negros.

O professor que tinha se proposto a fazer a mesma discussão com seus alunos me fez o seguinte relato:

Estava discutindo com a 7ª série o filme "Jamaica abaixo de Zero". Os alunos que pertencem ao grêmio estudantil, um determinado momento, pediram para

> *sair, pois teriam reunião. Eu disse que ali eles eram alunos como os outros e se saíssem ficariam com falta. Tomei esta atitude porque na aula anterior eles também me pediram para sair a fim de organizar o baile dos alunos. Perguntei aos alunos da classe quem estava sabendo que haveria baile; somente dois levantaram a mão. Então disse a eles que não permitiria ausência nas minhas aulas para este fim e iniciei com o grupo uma discussão sobre a função do grêmio, a necessidade de mobilização da categoria e transparência nas ações. Perguntei aos alunos se eles sabiam onde eram gastos o dinheiro arrecadado e os alunos responderam que desconhecem qualquer ação do grêmio. Com base neste relato, eu reafirmei que não permitiria ausência nas minhas aulas.*
>
> *Lembrei ao grupo o que tinha dito na semana anterior e proibi a saída deles. Os gremistas disseram que a direção havia autorizado a ausência das aulas para a reunião. Eu respondi que a direção podia decidir pela escola, mas não mandava em minha sala de aula, nem no meu diário. Rodrigo então me disse que eu estava sendo autoritário e que a partir daquele momento ele não mais reconhecia minha autoridade como professor.*
>
> *Fui em busca da direção geral, que estava na escola naquela noite, e perguntei a ela na frente da turma se ela havia permitido a ausência dos alunos do grêmio das aulas para a reunião. Ela negou e depois de um sermão no grupo pôs fim ao embate impondo sua autoridade disciplinar. Disse em frente à turma que se o Rodrigo não reconhecia a autoridade do professor a escola também não iria reconhecê-lo como aluno e ele seria expulso; depois desta fala se retirou levando o aluno consigo..*

Quando o professor se sente incapaz de restaurar a ordem, reivindica a presença de um poder maior. Fiquei me perguntando se não haveria possibilidade de resolver o impasse pelo diálogo ao invés da força. Após este relato o professor desabafou:

> *Acho que os alunos já estão sentindo o poder do enfrentamento, não sentem medo, se acham no direito de questionar o professor. Penso que isto é fruto de minhas próprias aulas, do projeto, da forma como temos nos relacionado. Acho que eles não estão preparados, estão atropelando o processo, não estão se importando com coletivo, mas agindo individualmente. Estou preocupado com este andamento. Será que nós vamos conseguir lidar com isto? E se chegar a um estado de caos completo precisando de um poder maior para intervir, o que vamos fazer?*

Respondi ao professor que estávamos sendo colocados contra tudo o que sempre aprendemos como disciplina escolar; estávamos diante de uma situação nova e por isso era comum cairmos em contradição. Hoje penso que defendemos a democracia, mas na sala de aula ser democrático é muito difícil, pois é preciso saber quando nos despir de nosso poder de professores e ceder espaço aos alunos sem abrir mão de nossa responsabilidade profissional. Estas contradições nos fazem rever posições, modificar e assumir novas

posturas. Não era possível prever o que iria acontecer, só vivenciando o dia-a-dia com muito diálogo poderíamos encontrar as respostas.

Diante deste episódio faz-se necessário refletir um pouco sobre a questão do poder uma vez que o professor, pelo saber, é investido de uma autoridade que diante dos demais sujeitos escolares, muitas vezes, se transforma em coerção e dominação. Lowen tráz uma importante contribuição para este debate:

> O insidioso perigo do poder reside no seu efeito desagregante sobre o relacionamento humano. A pessoa com poder torna-se uma figura superior, enquanto a que se sujeita a ele é reduzida a mero objeto. O uso do poder nega a individualidade entre os seres humanos e invariavelmente leva a conflitos e hostilidades. (1984, p. 86).

O poder se materializa com as regras, padrões e proibições constituindo-se um entrave à livre expressão dos sujeitos. Isso implica, muitas vezes, um abalo da autoconfiança provocando movimentos hesitantes, evocando respostas ambíguas, causando insegurança, enfim, desenvolvendo a docilidade ou indiferença social.

Foucault (1989), também refletindo sobre as relações de poder, esclarece que as diferentes instituições disciplinares são responsáveis pela produção de uma maquinaria de controle dos comportamentos. As atitudes são estimuladas a se enquadrarem ao ambiente; os comportamentos são educados e mantidos dentro de uma normalidade massificada.

Neste sentido, o que se percebe são verdades transcritas em leis, decretos e normas produzindo um discurso que decide, reproduz e transmite efeitos de poder. As relações de poder desenvolvidas nas instituições, e em particular na escola, influi no comportamento e no conceito que os diferentes sujeitos constroem de si; o cargo ou função que exercem, muitas vezes, estimula formas veladas de dominação promovendo um discurso voltado para uma convivência conciliatória, organizada, mas que no dia-a-dia promove a adaptação dos indivíduos. Neste sentido, a disciplina ou como nos define Foucault (1979) "*a relação de*

docilidade-utilidade" passa a ser o ponto chave da vida institucional, pois define as relações que o corpo deve manter com o meio. (COELHO, 1998, p. 69).

Nos meus encontros com os alunos buscava adequar as discussões previstas pela minha pesquisa com as discussões propostas pela rede temática, na tentativa de não desvincular minhas ações com as do projeto. Optei pelas atividades que permitiram uma transversalidade nas discussões entre as relações corporais desenvolvidas no espaço escola e os temas geradores. Neste sentido, busquei na teoria teatral de Boal (1996/2000), nas minhas vivências com a biodança, com a dança clássica e contemporânea e nas oficinas de teatro em que havia participado, o embasamento necessário para o desenvolvimento das aulas de teatro e dança. A intenção era garantir um espaço descontraído, onde os alunos pudessem criar e se expressar livremente, sem medo de censuras além de suscitar análises. Não tinha a intenção de didatizar a dança ou o teatro, mas utilizá-los na forma mais livre e criativa possível. A iniciativa e a espontaneidade eram valorizadas porque acredito que elas conduzem ao desenvolvimento pessoal e coletivo e à relação com o entorno.

Numa outra aula com os alunos desenvolvemos diversas atividades com objetivo de identificar os objetos e os colegas através dos diferentes sentidos. Quando em determinado momento tiveram que identificar o colega pelo simples toque nas mãos e no rosto, percebi um certo constrangimento, principalmente em tocar o rosto do outro. Depois propus um exercício em dupla chamado escultura: um aluno teria que ser o escultor e o outro a obra de arte; após o término da escultura o artista deveria desenhar a forma numa folha de papel.

Muitos alunos tiveram dificuldade em participar da atividade porque não se sentiam à vontade tocando o colega ou sendo observado por ele. Diminuí a luminosidade da sala para ver se eles se soltavam mais, mas não adiantou. Muitos diziam o que era para o outro fazer e ficavam de longe observando e desenhando. Um segundo momento da atividade era juntar duplas até montar grupos de seis alunos nos quais eles teriam que decidir uma seqüência para

as poses e aprender todas elas para a música dar vida à criação em ritmo coreográfico. Alguns alunos participaram animados das atividades, se divertiram e não queriam que a aula acabasse, outros inibidos demonstraram muitas limitações corporais.

No final da aula, discutimos as dificuldades encontradas e os motivos. A grande maioria disse sentir vergonha e medo de tocar o colega, pois poderia ser mal interpretado, outros disseram ter um pouco de vergonha de dançar, mas de forma geral gostaram de montar a coreografia e experimentar diferentes ritmos com ela.

Todo o processo educacional empreendido pela nossa cultura, seja na família, na escola ou em outras instituições, priorizou o olhar em detrimento dos outros sentidos, pois ele permite manter a distância necessária e segura do nosso espaço individual. O toque foi investido de significados e reservado apenas aos íntimos, aos mais próximos. Da mesma forma, a dança, através da evolução e criação dos vários estilos, muitas vezes inibe quando a proposta é dançar sem necessariamente obedecer a determinados passos ou ritmos; o medo da crítica tende a limitar os movimentos e a livre expressão corporal.

Na aula seguinte fizemos uma discussão sobre cultura e humanização e pedi aos alunos que expusessem, no papel, suas idéias diante de todo trabalho desenvolvido até aquele momento. Depois alguns se propuseram a ler o que tinham escrito, o que fez gerar um debate com grande participação.

Um dos alunos da 6ª série, negro, me chamou muito a atenção. Ele gostava de fazer parte do grupo, mas se restringia a olhar as atividades, poucas vezes se envolveu efetivamente com as propostas e quando organizávamos o grupo para discutirmos a aula, ele nunca se manifestava. Neste dia, em especial, ele pediu que eu lesse seu texto em voz alta; percebi o quanto ele tinha a contribuir para nossas discussões, mas se mostrava tímido e temeroso em se expor. Seu texto se referia à construção do corpo no meio social, foi muito bem elaborada a forma como organizou as idéias; parecia ter uma enorme vontade de dizer o

que pensa. No texto mostrou-se muito magoado e inconformado com a discriminação que o negro sofre e com o próprio medo de falar, com seu sentimento de inferioridade e o lugar que ele mesmo se colocava, mas não gostaria de estar. Demonstrou vontade de ser diferente e de livrar-se do medo.

A escola em grande medida é produtora desta situação quando exclui os alunos da escola, quando age mediante as leis e regras determinadas sem considerar as características e necessidades dos sujeitos que a compõem, quando estabelece que o aluno, mesmo adulto, precisa ser educado/disciplinado mediante padrões que arbitra como necessários, não permitindo a descoberta, o confronto, o diálogo, a manifestação das diferentes linguagens.

Nesta mesma semana houve festa junina na escola com a participação de trinta casais de alunos do noturno. Um casal de alunos em particular merece destaque, ambos negros. Um deles me pediu para ser seu par; quando sugeri que ele buscasse uma "*gatinha",* ele disse que preferia dançar comigo. Percebi então sua satisfação em dançar com a professora, os outros alunos o elogiavam e isto pareceu enchê-lo de um sentimento de auto-valorização.

A mesma coisa aconteceu com outra aluna que além de ser negra, é baixinha e gordinha. Estas características me pareceram estar no cerne de sua baixa estima; era comum ela se menosprezar diante dos outros colegas ou se fazer de vítima. Ao mesmo tempo ela tinha necessidade de ser aceita e admirada, mas normalmente era motivo de gozação; nos ensaios os meninos não queriam dançar com ela. No dia da quadrilha chamei um professor de Educação Artística do turno diurno, que era muito popular entre as meninas, para dançar com ela. Ele foi muito carinhoso e a elogiou bastante, o que fez sua expressão mudar completamente, dançou alegre sorrindo o tempo todo, era visível sua satisfação.

Em muitos momentos nos defrontamos com determinadas atitudes dos alunos que demonstram um certa posição de vitimização, neste contexto, demonstram um sentimento de inferioridade diante do grupo, quando encontram alguém que os valorizam, destacam sua

potencialidades e demonstram afeto o apego é quase imediato. Pagés faz uma reflexão interessante quanto à mudança de comportamento mediante experiências de prazer compartilhado:

> A expressão física espontânea, numa experiência de prazer partilhado, dos gestos precisos que o sujeito deseja realizar num dado momento é motor da sua mudança. A expressão física abre a possibilidade de transformação dos seus desejos, da sua relação com o mundo e com os outros.
>
> [...] a expressão física do desejo espontâneo do individuo tal como o vive no momento, qualquer que seja sua forma, quando ela acontece numa experiência de prazer partilhado, não fechará o individuo repetitivamente ao seu desejo, antes pelo contrário, irá abri-lo a si próprio e aos outros. Irá fazê-lo aceder ao conjunto os seus desejos e receios reprimidos, desenvolverá a sua iniciativa, a sua capacidade de entender os outros como agentes de satisfação e não como obstáculo, e de estabelecer com eles relações mutuamente satisfatórias. (s/a, p. 86)

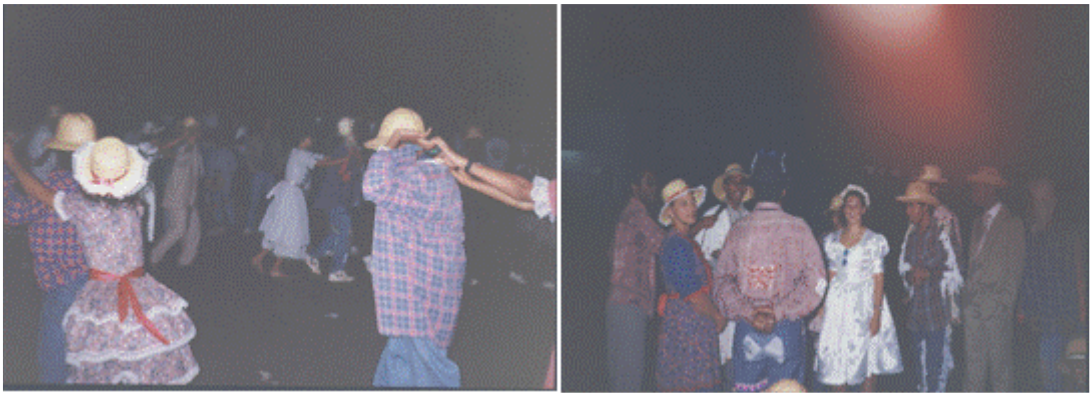


Foto 34: Festa Junina da Escola

A proposta do trabalho com os alunos tinha o prazer compartilhado como perspectiva das discussões de fundo referente às relações de poder-saber-corpo no espaço escolar. Neste sentido, vários exercícios eram propostos no sentido de experimentarem as possibilidades de movimento e expressão de seu corpo sozinho e em grupo. Eram comuns as atividades em dupla ou com grupos maiores, pois havia uma barreira a ser vencida que diz respeito à presença e proximidade do outro.

Tanto nas aulas de teatro quanto nas aulas de dança tínhamos inicialmente dificuldades que precisavam ser vencidas. Os alunos mais jovens costumavam rir dos alunos mais velhos, outros, por vergonha, realizavam alguns exercícios e se recusavam a fazer outros. Muitos queriam primeiro olhar a aula para depois pensar se iam fazer. Na realidade

eram duas atividades que provocavam encantamento, satisfação, curiosidade, mas ao mesmo tempo exigiam um estado de entrega e desenvoltura que abalava a segurança dos movimentos e comportamentos rotineiros.

Fotos 35 – Aula de Teatro e Dança

Os alunos que se interessaram pela dança logo na primeira aula queriam saber quais eram os estilos a serem trabalhados; a grande motivação era aprender dança de salão. Expliquei minha proposta de trabalho e a pesquisa que estava desenvolvendo no doutorado, eles concordaram em participar, mas queriam saber se era possível aprender algum estilo de dança. Mediante as expectativas dos alunos organizei as aulas em dois momentos. Um dedicado aos exercícios de desenvoltura, aproximação, percepção e expressão corporal com discussão acerca das dificuldades e avanços em cada aula, da ditadura dos gestos

padronizados em todos os espaços inclusive na dança, assim como os diferentes movimentos permitidos ou não no espaço escolar e suas conseqüências. Num outro momento trabalhávamos aquilo que eles queriam - a dança de salão.

No teatro, a expectativa dos alunos era montar uma peça, representar para o público. Da mesma forma como tinha feito com o grupo de dança, expus minha proposta de trabalho e falei sobre o teatro do oprimido (BOAL, 2000), explicando suas características e objetivos. Sugeri montarmos uma peça dentro desta perspectiva para ser apresentada na feira cultural do fim do ano. Todos ficaram animados. Como na dança, realizávamos vários exercícios corporais voltados para a experimentação e vivência de diferentes situações sempre buscando o autoconhecimento e a desenvoltura no espaço coletivo. Mais do que na dança, os momentos de análise e discussão das atividades eram mais calorosos, pois permitiam o reconhecimento das emoções de cada um, ao mesmo tempo em que eram convidados a representá-las.

Certa noite levei um texto do Boal sobre desmecanização do ator para ser lido e debatido. Aproveitei para fazer a relação do texto com a mecanização do corpo nos diferentes espaços da escola. Os alunos deram grandes contribuições para o debate, mas quando foram solicitados para representar algumas imagens e incorporar determinados personagens criando uma história a partir dele, tiveram muitas dificuldades.

É difícil despirmo-nos, mudarmos expressões, gestos, falas, risos, etc. para assumir personagens/imagens que não são bonitos, cultos, ricos, charmosos. É mais fácil representar aqueles que nós invejamos do que os iguais a nós mesmos, ou pior, iguais àqueles que preferimos não considerar. Da mesma forma, a dificuldade em criar uma história se refere ao costume de receber tudo pronto na escola; o processo de criação, muitas vezes, se torna uma dificuldade para o aluno.

Percebi que nas aulas de dança os exercícios e discussões realizadas no início da aula conseguiam maior participação, pois não havia cobrança de gestos específicos; já na segunda parte da aula, quando então eles iriam aprender alguns passos da dança de salão, havia um desânimo generalizado. Muitos apresentaram dificuldades em aprender os passos e tinham vergonha de demonstrar esta dificuldade, preferiam parar e ficar olhando. Conversamos sobre a mecanização do gesto presente na dança e as dificuldades do corpo em adotar posturas, movimentos diferentes do seu cotidiano. Entretanto, como isto era importante para eles e a questão da auto-estima estava envolvida, uma vez que no bairro a maioria das festas envolvia este tipo de dança e muitos diziam ter vergonha de dançar, resolvi adotar outras estratégias para que não desanimassem de aprender a dança de salão.

Uma situação esdrúxula era a participação de alguns alunos mais velhos do primeiro segmento da escola tanto no teatro como na dança. Eram senhores e senhoras que não se importavam com algumas gozações dos mais novos, das risadas e da própria dificuldade na realização das atividades. Eles gostavam de estar ali e era costume ao fim da aula me agradecer e dizer que a aula tinha sido muito boa. Um desses alunos me confidenciou que seu primeiro casamento tinha fracassado porque ele não sabia dançar; sua esposa nas festas sempre dançava com outros homens e ele ficava olhando com inveja e agora estava casado com outra e não queria que isto se repetisse.

Um outro aluno, mais atirado, me disse que ele não perdia nenhuma festa no bairro, que ele gostava muito de dançar e dançava com qualquer uma, feia, bonita, nova, velha, não importava desde que estivesse dançando. Já tinha sido casado e que agora não era mais e que era melhor assim, pois podia dançar com quem quisesse sem ser censurado. Uma outra aluna me revelou o seguinte segredo:

> *Professora, quero aprender a dançar para não ficar sentada o tempo todo nas festas. Eu vejo que os homens gostam quando a mulher dança bem. Meu marido adora dançar, se eu não danço ele vai acabar dançando com outra. (Relato de uma das alunas)*

Numa das aulas de dança uma aluna de mais ou menos 23 anos me procurou perguntando se poderia assistir às aulas, mas não poderia dançar por causa do bebê que estava esperando. Disse a ela que não teria problema algum ela dançar, mas ela insistiu que só queria assistir, pois gostava de ver as pessoas "*requebrando"*. Depois, seu esposo apareceu na sala, olhou o que estava acontecendo e saiu ficando atrás da porta espiando, pensou que não estava sendo visto. Perguntei à aluna se ela não dançava por causa do esposo; ela me confirmou, dizendo que ele era muito ciumento e a tinha proibido ela de dançar, mas que também era evangélica e o pastor não permitia. Uma outra aluna que participava das aulas há algum tempo me procurou dizendo que alguém da escola havia dito ao seu marido que ela estava se *esfregando* com outros "machos" da escola nas aulas de dança. Ele então a proibiu de participar das aulas sob pena de tirá-la da escola.

Muitas alunas comentaram comigo quando iniciei o trabalho que queriam participar, mas não podiam por que eram casadas ou evangélicas; algumas assistiam às aulas, outras nem isso podiam fazer. Pagès nos alerta que "a repressão não tem o mesmo sentido para um e para outro. É essencialmente moral para o segundo e por demais necessária (porque exprime o contacto com a realidade e o desejo- torna-se impossível) para o primeiro."(s.d., p.66). Ela bloqueia o fenômeno de crescimento e desenvolvimento sócio-cultural dos sujeitos. O poder do sexo masculino e da religião neste grupo de alunos é preponderante. As mulheres são mais submissas e acreditam que este é seu único caminho. Os homens têm poder de mando e decisão sobre suas vidas.

Esta questão também foi abordada nas aulas, e muitas alunas se manifestaram a favor das mulheres obedecerem aos maridos outras discordaram, porém contemporizaram diante dos casos em que a mulher é sustentada pelo homem. O que se percebe é que o corpo aprende nas relações cotidianas a quem deve obedecer ou não, os comportamentos desejados

e os não desejados; a dificuldade de acesso a uma discussão mais ampliada sobre a questão feminina e a institucionalização dos comportamentos estão no cerne das atitudes de submissão. Isto passa desapercebido na escola, são corporalidades que se manifestam a todo instante sob o olhar cego do corpo-escola.

Alguns alunos mais jovens que se mostravam tímidos, calados em sala de aula, segundo relato de vários professores, optaram por fazer dança e surpreendentemente foram aos poucos perdendo a timidez e se envolvendo com a aula. Foi visível a transformação de muitos deles. No início queriam só ficar olhando e aos poucos foram tentando, se envolvendo e dançando. Numa noite em que demorei a entrar na sala, os alunos ligaram o som e colocaram um ritmo de samba e todos começaram a dançar. Um destes alunos, talvez o mais calado e tímido do grupo era um dos que mais sambava, sendo elogiado por todos. Em pouco tempo, outros alunos foram se interessando pela proposta e tive que montar dois horários para atender a todos. Alguns alunos do primeiro segmento me pediram para fazer os dois horários porque gostavam muito. Esta liberdade foi dada mediante autorização dos professores de sala de aula. As aulas tornaram-se tão envolventes que muitas vezes perdíamos a noção do tempo; todos da escola iam embora e ficávamos até às 23h em plena sexta-feira. Uma destas noites quase fomos trancados na escola pelo vigia que não percebeu que ainda estávamos na sala. Isto demonstrava o envolvimento e o prazer que todos sentiam de estar juntos dançando.

A dança consistia numa forma de auto-aceitação e aceitação do outro. À medida que tomavam consciência das possibilidades individuais e coletivas a partir das vivências cotidianas, aumentava a auto-estima do grupo, a interação e o sentimento de pertencimento, fundamentais no processo de auto-conhecimento e participação coletiva.

Por outro lado, a autoconfiança que o grupo de teatro foi adquirindo levou-o a reivindicar uma atuação mais ampla na escola; expressar a vontade de mostrar aos outros o

que estavam fazendo. Diante desta prontidão, fizemos pequenos exercícios em diferentes espaços da escola na tentativa de observar as reações das outras pessoas sem que elas soubessem que se tratava de teatro. Esta dinâmica serviu para discutirmos os comportamentos esperados dos alunos pelo corpo-escola.

Resolvi, então, propor ao grupo a representação do Teatro Invisível na escola. Boal traz a seguinte definição para esta técnica teatral:

> Consiste em ensaiar uma cena contendo as ações que o protagonista gostaria de experimentar na vida real; improvisa-se a cena exatamente no local onde tais fatos poderiam ocorrer. E isso diante de espectadores que não sabem que são espectadores e que, agem como se a cena improvisada fosse real. Assim, a cena improvisada torna-se realidade. A ficção penetra na realidade. O que o protagonista ensaiou como potência agora transforma-se em ato. (1996, p. 216)

Perguntei a eles que situação gostariam de retratar, e depois de algum tempo sugeriram representar uma cena de violência; todos os alunos apoiaram a idéia. Num primeiro momento, tentei dissuadir a idéia dizendo que poderia ser perigoso, depois pensei melhor e me lembrei das reclamações dos professores quanto à indisciplina e o desrespeito dos alunos, os acontecimentos de violência na escola e a hesitação velada em puxar uma discussão mais ampliada, como foi sugerido em outras ocasiões. Pensei que esta seria uma oportunidade de encaminhar finalmente este debate.

A proposta consistia em representar duas cenas de briga e conflito próximas à quadra onde estava havendo aula de educação física. Dois alunos iriam simular uma discussão dando a impressão que iriam partir para a agressão física, ao mesmo tempo, duas alunas iriam discutir por causa do celular. Os outros alunos do grupo ficariam espalhados observando as diferentes reações dos espectadores e iriam incentivar outros alunos a intervir na situação.

O irmão de uma das meninas que estava discutindo pegou a irmã no colo e tirou ela de perto da outra ameaçando de lhe bater se não parasse de dar vexame na escola, mas a outra foi atrás seguida de muitos alunos, e a discussão continuou. Na quadra, a confusão foi

maior. Muitos alunos incentivavam para que eles se agredissem, outros gritavam para que parassem. O professor de educação física foi imediatamente separar a briga quando estava conseguindo acalmar os ânimos de todos, um dos alunos informou, em tom baixo, que era teatro, ele começou a rir e disse que eles podiam brigar à vontade, se quisessem podiam usar toda a quadra. A auxiliar de direção chegou neste exato momento e muito nervosa deu uma bronca no professor e tentou acabar com a briga, o que não conseguiu; os outros alunos do teatro que deveriam ser apenas observadores resolveram por conta própria também simular brigas em outros espaços da escola.

As brigas ficaram só na discussão, ninguém tentou agressões físicas. Entretanto, o tumulto na escola com os alunos que estavam no pátio foi tão grande que deu a impressão de que estava havendo uma briga generalizada, um motim. A auxiliar de direção desesperada chamou o vigia para ajudar a controlar a situação, muitos alunos aproximaram-se no sentido de parar com a briga. O vigia nervoso foi à secretaria e pediu para ligarem para a polícia. Diante disto, falei com a secretária que não era preciso porque a situação já estava controlada, fui até os alunos e disse para todos irem para a sala da direção.

A auxiliar de direção nervosa e descontrolada começou a gritar com os alunos, foi então que lhe avisei que tudo tinha sido teatro. Num primeiro momento ela não acreditou, depois furiosa disse que eu deveria ter avisado a ela. Os alunos comemoravam o feito, pedi para saírem e se dirigirem à sala para conversarmos sobre o episódio. Quando eles saíram expliquei à auxiliar de direção as razões do teatro e porque não havia avisado a ela; era preciso analisar a reação também da direção. Ela entendeu a proposta, mas me pediu para que na próxima fosse avisada.

A direção da escola constitui o poder maior, ela é responsável pela organização e administração deste espaço. Todos as práticas devem estar de acordo com suas normas e regras; ela precisa controlar todas as ações desenvolvidas pelos diferentes atores escolares.

Quando isto não se efetiva há uma desestruturação, um desarranjo na sua administração o que lhe confere a perda de controle e, conseqüentemente, de poder. Os conflitos, os embates, as lutas culturais e de classe estão presentes na escola e na sociedade, são os poderes estabelecidos na sociedade capitalista que os mantém enclausurados. São os acontecimentos ordinários, prenhes de possibilidades analisadoras que podem, num determinado momento, proceder a ruptura, o dissenso e a construção do novo.

Na sala elogiei a atuação dos alunos, mas chamei a atenção daqueles que agiram por conta própria, disse que éramos um grupo e que as intenções deveriam ser colocadas para o grupo; tinham autonomia, mas nesta situação particular poderiam ter causado um grande transtorno se eu não chegasse a tempo de impedir que chamassem a polícia. Um dos alunos me disse que tinha uma irmã na escola e que ela havia ficado muito nervosa; ele explicou que era apenas teatro, mas ela não acreditou e foi pra casa avisar a sua mãe. Pedi para ele ir para casa explicar o que havia ocorrido.

Fui ao refeitório e avisei aos alunos que toda a situação criada na escola tinha sido teatro. No início também não acreditaram, mas depois expliquei os motivos e muitos me perguntaram se ainda podiam entrar no teatro. A reação do presidente do grêmio me chamou bastante a atenção. Ele me chamou num canto e *"pagou uma geral"* dizendo que eu tinha sido irresponsável, que ele entrou no meio da briga para separar os menino e poderia ter se machucado com isso e até perder o emprego que havia conseguido naquela semana: *"Você não pensou nas conseqüências de seus atos, isto foi ridículo, escola não é lugar de briga"*. Perguntei a ele: *"escola é lugar de quê?"*. Ele então respondeu que era lugar de estudar, de aprender coisas boas, os professores devem ensinar e os alunos aprender para serem alguém na vida. *"Levantei cedo, trabalhei o dia todo e vim pra escola estudar e não viver esta confusão. Você acha que o que você fez está certo?"*

Esta reclamação era interessante porque ele era um dos meninos do grêmio que sempre tinha uma desculpa para sair de sala de aula, o mesmo que tinha dito a um professor não considerar mais sua autoridade, e por diversos comportamentos havia sido chamando à direção para se explicar. Não era, precisamente, um aluno envolvido e preocupado com as questões pedagógicas na escola. Em todos os momentos de depredação e violência na escola o grêmio nunca se manifestou. Surpreendeu-me perceber a visão tradicional que ele possuía da escola, pois ele representava o protótipo do garoto roqueiro, com tatuagens, roupas rasgadas, andar de malandro, linguagem a partir da gíria...

Eu respondi que não importava o que eu achava, mas o que ele estava sentindo. Concordei com tudo o que ele havia me dito e acrescentei:

> *Se tudo isso não houvesse acontecido eu não saberia sua posição em relação à escola, da mesma forma como você não teria coragem de se dirigir a mim naquele tom. Isto demonstra autonomia e personalidade, qualidades fundamentais num homem e, principalmente, no presidente do grêmio.*

Pedi que me perdoasse e que depois iríamos conversar melhor. Ele ficou aliviado por ter dito o que pensava e quando me afastei ele já estava mais calmo. A escola historicamente desenvolveu um processo de treinamento dos alunos que inclui "poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhares do mestre, [...] ou o sinal [que] deveria significar em sua brevidade [...] a técnica do comando e a moral da obediência".(FOUCAULT, p. 149). Neste contexto, ao aluno cabe aprender o código previsto pela escola aos sinais e obedecer automaticamente a cada um deles.

Portanto, no momento em que o aluno expressou toda sua indignação e deu vazão aos seus sentimentos, sem se preocupar com a questão hierárquica entre professor e aluno, ele estava reinventando a escola, exercendo seu direito à voz, quebrando o silêncio imposto pela instituição disciplinar. Independente do que foi dito, o singular, a potência está no gesto, no

acontecimento, na reação. Penso que é a parti destes elementos que será possível repensar e reconstruir uma nova forma de fazer escola.

No intervalo, a auxiliar de direção me disse que o guarda tinha sugerido que ela suspendesse meu trabalho na escola, pois ele havia visto os meninos se agredindo fisicamente e isso era irresponsabilidade da minha parte. Fui conversar com ele e na brincadeira questionei sua fala na direção. Perguntei a ele sobre os meninos e ele fugiu do assunto, riu, disse ter ficado nervoso, que eu deveria ter avisado a ele, mas que agora estava tudo bem. Não teve coragem de mostrar sua indignação na minha frente e muito menos se referir à suspensão devido à *"minha irresponsabilidade*".

Os papéis na escola estão muito bem definidos, o professor está num patamar abaixo da direção, é considerado por todos os funcionários uma autoridade que deve ser respeitada, merece algumas regalias, seu saber é inquestionável.

Depois do intervalo fui avisada de que a mãe de um aluno do teatro estava na escola e gostaria de falar comigo. Ela estava muito nervosa, me perguntou se era violência que estávamos querendo ensinar na escola, que minha atitude tinha sido irresponsável. Expliquei a ela os acontecimentos que vinham ocorrendo na escola e a falta de disciplina dos alunos, as depredações e a inoperância da escola para resolver o problema; falei então dos objetivos do teatro:

> *O teatro teve a intenção de colocar os alunos diante de uma situação que os fizessem refletir, e despertou neles indignação e os motivou a intervir pela manutenção da ordem. Na próxima semana vamos realizar uma assembléia com todos para discutir a violência na escola sob outros patamares, não mais o aconselhamento e a punição,atitudes que até hoje não resolveram nada. Vamos colocar em pauta o papel de todos nestes episódios; é necessário criar um clima de comprometimento para que a situação mude*.

Minhas palavras pareceram acalmá-la; convidei-a a participar da assembléia, e disse inclusive que outros pais também poderiam vir. Expliquei ainda que sua filha tinha sido avisada que era apenas um teatro, mas não acreditou. Pedi desculpas por tê-la feito vir à

escola e, ao mesmo tempo, disse ser importante sua preocupação e que ela tinha todo o direito de me questionar e conhecer o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola.

No dia seguinte, a diretora geral me chamou para saber o que havia ocorrido na escola e disse: *"a mãe que conversou com você ontem e a merendeira da escola me procuraram para dizer que você provocou uma grande confusão na escola, incentivando os alunos a brigarem"*. Expliquei a ela o ocorrido e os objetivos do trabalho, e no fim ela disse ter entendido a proposta e concordava com a assembléia. Depois fiquei sabendo, pela auxiliar de direção, que a diretora geral havia criticado meu trabalho, que eu não deveria estar na escola trabalhado teatro com os alunos, que os professores estavam reclamando o uso do auditório e que ela deveria resolver esta situação comigo.

Na conversa com a auxiliar de direção falei da minha conversa com a diretora, que não entendia porque ela não havia me dito todas estas coisas pessoalmente e, se a escola decidisse que eu não poderia mais fazer o trabalho com os alunos, eu daria por encerrada a minha pesquisa. Entretanto, analisava esta situação como uma atitude de resistência da escola diante da possibilidade de auto-analisar e promover mudanças. Enfatizei também a atitude da direção: quando era de seu interesse, dava autonomia à sua auxiliar para decidir sobre o noturno; quando não era de seu interesse, esta autonomia lhe era tirada e teria que obedecer a ordens.

Esta atitude representava uma falta de articulação e afinidades entre os membros da direção. Eram quatro pessoas com motivações e interesses diferentes, regendo uma escola de maneira que, apesar de terem seus princípios e objetivos traçados, não representavam os objetivos profissionais de todos da direção. Talvez aí resida todo o problema administrativo vivido neste período.

Quanto ao impasse, a sugestão final da auxiliar de direção foi levar para a reunião dos professores o problema e lá decidiríamos o que fazer. Na reunião, expliquei aos professores

toda a situação e a intenção da assembléia. Eles não haviam presenciado o episódio, salvo o professor de educação física, porque estavam em sala ministrando aula, inclusive disseram não ter ouvido nada, o que demonstra que as cenas representadas não criaram o clima de confusão geral como alguns funcionários disseram. Todos manifestaram sua posição, e algumas delas destaco a seguir:

> *Gostei muito do trabalho, pois sempre fazemos o discurso de uma escola diferente, de fugir do tradicional, mas não temos coragem de ousar, mexer com a estrutura, com a ordem e a organização da escola. Temos que parar de ter medo de inovar. É preciso nos arriscar, sair da segurança; isto mete medo, mas só assim poderemos reinventar a escola. (Professor G)*

> *Acho que sou o professor mais tradicional da escola, pois achei o trabalho arriscado, mexer com a ordem e a organização sem ter a exata medida das conseqüências é muito complicado, poderia ter acontecido coisas mais graves, que não teríamos como reverter. (Professor M)*

> *Este tipo de trabalho é para não ser dito mesmo, trabalha-se com o inesperado. (Professor I)*

Disse ainda aos professores que eu estava junto dos alunos e iria intervir, parar a representação quando fosse necessário, como havia feito; por outro lado, os alunos envolvidos sabiam que era apenas uma representação, então não teria perigo de acontecer o pior.

No final da reunião, todos concordaram com a manutenção do trabalho e a realização da assembléia. Depois fiquei me perguntando se eu havia exagerado; se a situação não tinha fugido ao controle; se realmente tinha sido irresponsabilidade minha permitir aquela situação; por que os alunos haviam proposto uma situação de violência e todos quiseram criar sua cena; por que os alunos tinham se sentido vitoriosos quando perceberam que tinham enganado a todos, inclusive a direção; se eu tinha o direito de mexer com os sentimentos das pessoas como havia feito. Diante destes questionamentos, percebi o peso que a instituição escola tem sobre mim, o quanto sou atravessada pela suas práticas; será que eu tinha direito de questionar seu espaço, suas relações? Estas dúvidas me levaram a refletir a validade desta

pesquisa, entrei em crise, foi preciso retomar os autores que vinham me acompanhando para tomar novo fôlego e voltar à escola.

A pesquisa na perspectiva da análise institucional prevê como situação de análise a "crisanálise", que é um tipo de intervenção que gera a possibilidade de instituir crises no espaço da pesquisa para que seus grupos possam se apropriar da análise dos comportamentos e a partir dela propor ações. Esta intervenção tem como característica um tempo de curta duração. Ela favorece o aparecimento da dimensão institucional oculta ou mesmo obscurecida pelos procedimentos rotineiros. Ela propõe uma subversão das práticas instituídas. (COIMBRA,1995b, p.333).

Era exatamente esta a proposta: criar uma crise no grupo para possibilitar a análise da emergência das atitudes de indiferença diante dos problemas de violência na escola. Trata-se, neste sentido, de indagar pelos processos políticos/pedagógicos que levaram o corpo-escola a privilegiar comportamentos alheios aos problemas da escola, privativos, temerosos em revelar-se, "fortalecendo as estratégias disciplinares que promovem o indivíduo inodor, sem rosto e aparentemente ausente de desejos, sentimentos e emoções". (RAGO, 1993, p.13)

A cena representada na quadra da escola constituiu-se num acontecimento revelador de medos, recalques e limitações que abalaram o lugar seguro de cada sujeito escolar. A escola como instituição possui um código de normas e regras que definem por si só o cotidiano das relações. Naturaliza práticas e procedimentos que asseguram à sociedade a seguridade de suas funções. A escola, desta forma, se aliena da realidade mais ampla e reproduz sujeitos debruçados sobre si mesmos, indiferentes diante das grandes causas coletivas.

Na história genealógica de Foucault podemos encontrar respostas para a história que ousamos contar nesta pesquisa, a história dos acontecimentos singulares que permitem reconhecer as relações de forças presentes no espaço escolar, *"um vocabulário retomado e*

voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada." (1979. p. 28)

Neste sentido, propõe a análise das *proveniências e das emergências, ou seja do começo, seu ponto de surgimento.* Para este autor, o corpo é o lugar da *proveniência*, pois é nele que se inscrevem os acontecimento; analisar a proveniência é analisar o corpo atravessado pela história, mostrar o jogo presente nas relações de forças, "a maneira como elas lutam umas com as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento." (FOUCAULT, 1979, p. 22/23)

A *emergência* diz respeito à entrada em cena de determinadas forças ou a sua interrupção. Quando irrompem lutando umas contra as outras, é sempre uma mesma peça que se apresenta, a que envolve dominantes e dominados, ela se produz no interstício desta relação.

> [...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência. [...]. A regra é o prazer calculado da obstinação, [...]. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida. (FOUCAULT, 1979, p.25)

Neste sentido, é possível aos acontecimentos analisadores permitirem revelar o momento em que o corpo-escola vive, o lugar de onde fala e para quem fala, o lugar de onde olha e para quem olha, o partido que toma a favor de quem, contra quem, assim como o contexto que me envolve e me movimenta na investigação.

Com a crença renovada realizamos a assembléia com os alunos. Infelizmente poucos professores se fizeram presentes e destes apenas duas professorasse envolveram efetivamente, da mesma forma a direção geral da escola e os pais não compareceram. Iniciei a assembléia relembrando aos alunos a cena representada pelo grupo de teatro na semana

anterior e as reações provocadas, em seguida falei dos episódios de violência e indisciplina ocorridos na escola durante o ano e abri espaço para que eles se manifestassem dizendo o que sentiram e o que pensam a respeito desta situação.

Alguns alunos do teatro falaram da experiência que viveram e disseram que se tivesse acontecido de verdade eles também teriam medo, porque quando vêm para a escola esperam estar num ambiente seguro, mas que alguns acontecimentos ocorridos durante o ano provaram o quanto é possível se machucar neste espaço. Uma das alunas disse que no episódio do "apagão" uma das cadeiras jogadas do andar superior caiu bem perto dela; mais um pouco teria atingido sua cabeça, *"às vezes fazemos coisas sem pensar só pela zona do momento, pela curtição, não medimos as conseqüências"*.

O presidente do grêmio também resolveu dizer o que tinha pensado de tudo isso. Disse que no inicio ficou com muita raiva, mas depois que conversou comigo e agora na assembléia percebeu a necessidade de algo trágico para chamar a atenção de todos. Pedi para ele e outros do grêmio que estavam presentes para falar qual a posição dos representantes dos alunos diante das violências presenciadas na escola, e aproveitar para esclarecer a todos qual era a função do grêmio na escola.

Foi dito que o grêmio pode ser uma instância de articulação com os alunos de forma que esses episódios não aconteçam mais. Quando questionados os representantes do grêmio sobre o não envolvimento na época com a questão, responderam que em nenhum momento a escola pediu para que eles interviessem perante os alunos.

Uma outra aluna da 5ª série levantou e disse que muitas vezes os próprios alunos do grêmio estavam envolvidos nas "badernas da escola", falou de sua preocupação como aluna e mãe, que a escola não era lugar de violência nem de drogas e que os alunos deveriam ajudar a manter a disciplina, pois era para o bem de todos, principalmente deles. *"Os professores podem ir embora, mas a gente não; moramos aqui e temos que estudar aqui"*.

Vários alunos deram seu depoimento e endossaram a importância daquela discussão Um deles acrescentou: *"infelizmente foi preciso passar pela situação da semana passada pra gente acordar para os acontecimentos da escola, a gente já deveria estar discutindo isso há mais tempo. Sem dúvida a direção sozinha não dá conta de organizar a escola; nós precisamos ajudar".*

Fotos 36 – Assembléia com os alunos

As seguintes sugestões forma apontadas pelos alunos: uma maior articulação entre direção e grêmio; os representantes de turma agirem junto com os alunos da sala no sentido de preservarem o espaço; outros momentos de assembléia para decidir sobre futuros problemas que possam vir a surgir na escola. De forma geral, percebi que a escola ganhou os alunos como aliados, ouvimos seus lamentos e também o reconhecimento de suas falhas, assim como o comprometimento com a organização da escola.

Na semana seguinte, juntei os alunos de teatro e dança no 1º tempo e ainda discutimos a mecanização do corpo nos espaços da escola, o comportamento desejado e esperado. Perguntei a todos qual era o espaço dos alunos na escola. No início, todos disseram que era a sala de aula, o pátio e a quadra. Questionei se eles poderiam fazer o que quisessem neste espaço, se ajudavam a programar as atividades desenvolvidas nestes espaços e se podiam freqüentá-lo, andar por eles e usá-los quando quisessem: eles responderam que não; chegaram à conclusão que os alunos não têm espaço próprio na escola, pois todos possuíam

regras de uso e ocupação construídas por outras pessoas sem a sua participação. Expliquei que minha intenção com a dança e o teatro era questionar isso na escola; eles acharam interessante a proposta.

Falei, então, da idéia de criar um clima de descontração e prazer na escola através da dança. Faríamos no horário do jantar um grande baile no refeitório; iríamos iniciar dançando sobre os bancos, para depois ir para o chão convidar os demais alunos para dançar conosco. Mais uma vez combinamos de não falar com ninguém nosso propósito. A princípio os alunos ficaram temerosos e tímidos, mas depois resolveram ensaiar como fariam no refeitório.

No refeitório, a atividade aconteceu sem grandes transtornos. Os alunos começaram a dançar sobre os bancos chamando a atenção de todos, depois foram para o chão e um grande baile aconteceu entre as mesas. A auxiliar de direção, atraída pela música, foi até o refeitório e dançou junto com os alunos, da mesma forma fizeram alguns professores. Muitos alunos ficaram na janela observando, alguns perguntaram o que estávamos comemorando.

Eu e mais dois alunos entramos na cozinha para dançar com as cozinheiras. A cozinheira mais antiga ficou muito brava e tentou parar com a música, como não conseguiu se retirou da cozinha. Após o jantar, desligamos o som e tudo voltou ao normal. Fui, então, conversar com a cozinheira. Ela me perguntou se isto era normal, se aconteceria esta confusão toda semana; se assim fosse, ela pediria transferência da escola, pois estava velha demais para estas inovações. Disse, ainda, que se eu quisesse fazer um baile que fosse depois do jantar quando tudo estivesse arrumado; não causaria transtorno para ninguém.

Na realidade, a escola não está acostumada com os “transtornos”, com o inesperado; todas as ações são padronizadas e mediadas pelos “donos” dos respectivos espaços; não é permitido fugir à norma. Pareceu-me que a cozinha e o refeitório são lugares reservados às cozinheiras; alunos e professores só podem usá-lo de passagem, com a sua permissão. Em outro momento esta mesma funcionária havia reclamado de um professor que usou o

refeitório para fazer um trabalho de artes, pois precisou usar o tanque que havia neste espaço e depois expor as produções dos alunos em varais improvisados para secar. Se cada espaço da escola possuía um "dono", perguntei-me qual era o espaço dos alunos.

Uma outra situação que vale a pena destacar foi a inauguração da biblioteca e da quadra da escola. Estariam presentes o prefeito e sua comitiva incluindo secretaria de educação e seus coordenadores. A direção geral da escola preparou uma grande festa. Colocou no refeitório mesas e cadeiras destinadas às autoridades e professores da escola, ali foi servido vários tipos de salgadinhos com refrigerante. Para os alunos e pais, foi montada uma barraca fora da escola com cachorro quente e refrigerante. Esta organização não passou desapercebida pelos alunos e demais pessoas da comunidade, pois a porta do refeitório ficou fechada e com uma pessoa responsável para deixar entrar só quem de direito. Uma equipe de som estava no pátio da escola tocando para as pessoas dançarem. A impressão geral era *"caviar para os ricos e mortadela para os pobres"* .

Esta atitude surpreendeu alguns professores, pois a escola passou por uma grande reforma no governo anterior e foi exigência da secretária de educação na época que a festa fosse uma só para autoridades e comunidades. Esta era uma marca da democratização que tanto discutíamos na escola. A atitude da direção geral deixou claro qual era a concepção de mundo que estava presente agora; os sujeitos escolares são diferentes e merecem tratamentos diferenciados; nem todos são os escolhidos e é preciso conformar-se com isso.

No dia das crianças, a escola resolveu fazer um grande bolo em cada turno para comemorar. Foi decidido que o bolo seria cortado na cozinha e levado em bandeja às salas de aula para os alunos e depois seriam dispensados. No noturno, duas professoras e eu conversamos com a diretora geral para que o bolo fosse cortado na hora do intervalo com todos os alunos juntos; colocaríamos o som para que todos dançassem e comemorassem o dia. Quando deu 20h e 30 min alguns alunos foram até o auditório onde estava o grupo de

teatro dizendo que todos os alunos já haviam sido dispensados e que se eles não descessem agora iriam ficar sem bolo. Quando fui me certificar, fiquei sabendo que as turmas haviam sido chamadas uma a uma até o refeitório a partir das 20h, pegaram seu bolo e, em seguida, foram dispensadas. Um momento de festa e comemoração foi feito como se fosse uma obrigação. O objetivo era manter a limpeza, a disciplina, a ordem, o silêncio e ao mesmo tempo terminar o expediente mais cedo, pois era véspera de feriado e os funcionários queriam ir embora.

Muitas vezes, as regras da escola são pensadas de forma a minimizar os problemas e o trabalho para os diferentes profissionais deste espaço. As necessidades, interesses e desejos dos alunos são em grande parte desconsiderados diante dos desejos, necessidades e interesses dos “donos da escola”.

Na semana seguinte, a direção geral resolveu fazer um jantar dançante para comemorar o dia dos professores. Uma grande festa foi preparada num dos bares do bairro com dispensa dos alunos e mais um dia de folga para todos os professores da escola. A auxiliar de direção do noturno não dispensou os professores porque tinha sido um bimestre de muitos feriados e questões importantes deveriam ser discutidas na reunião pedagógica. Esta atitude foi vista por alguns professores com antipatia, o que pareceu é que quanto mais feriado melhor.

Alguns alunos questionaram a diferença da comemoração dos alunos e da comemoração dos professores. A relação trabalhista, muitas vezes, se sobrepõe aos ideais pedagógicos. Por mais importante que seja o projeto e a relação com os alunos, a escola é um espaço de trabalho como outro qualquer, regido pelas normas e leis trabalhistas; logo, as atitudes tendem a reproduzir os valores presentes neste sistema. Os professores e demais funcionários são os profissionais; os alunos, os clientes. Portanto, existe uma tendência de cada grupo comemorar e confraternizar-se com seus pares.

Na semana seguinte, fechamos com os alunos da dança e do teatro as apresentações que seriam feitas na semana cultural da escola. Encenaríamos duas peças; uma proposta pelo professor de história, que retomava a colonização do Brasil, recontando a história pelo olhar do índio com um tom satírico e cômico. Os alunos se encantaram com a proposta e assumiram a idéia. A outra peça seria uma reprodução do teatro fórum sob a perspectiva do teatro do oprimido, que consiste em representar uma cena ou um acontecimento onde os espectadores podem a qualquer momento suspender a cena e entrar na representação, no lugar de um ator, e dar outro encaminhamento para a fala ou a ação. Neste tipo de teatro "longe de ser testemunha, o espectador é, ou deve exercitar-se para vir a ser o protagonista da ação dramática".(BOAL, 2000, p. 322)

No teatro do oprimido buscam-se os caminhos da libertação e não da resignação ou catarse, por isso é necessário buscar as imagens, mesmo simbólicas, surrealistas, que possam corporificar teatralmente um tema significativo e real, pois quando se tem um problema claro, concreto e urgente, é natural que o debate se dirija para as soluções igualmente urgentes, concretas e claras. É muito mais importante provocar o debate do que chegar a uma boa solução, uma vez que neste tipo de teatro não se pretende criar modelos, mas propor "o debate, o conflito de idéias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação – tudo isso estimula, aquece, enriquece, prepara o espectador para agir na vida real." (BOAL, 2000, p. 327).

Neste sentido, a proposta era representar o cotidiano da escola trazendo para a cena os acontecimentos que de alguma forma geraram conflitos nas relações, como por exemplo, as situações de violência dos alunos, o problema com o uniforme e o portão fechado, a dança no refeitório, as cenas de brigas do teatro invisível, etc. Os alunos se animaram com a idéia e uma grande produção foi organizada transformando o pátio da escola nos vários ambientes da escola. Os alunos das aulas de dança seriam coadjuvantes e ao mesmo tempo, durante a

peça eles apresentariam as danças ensaiadas como se fosse uma parte do teatro, no espaço reservado ao refeitório.

Os ensaios transcorreram sem muitos problemas, salvo quando tínhamos que usar o pátio da escola, em que às vezes, os professores reclamavam do barulho. No fim do ano, fizemos a apresentação das peças e das danças na feira cultural. Muitas pessoas da comunidade estavam presentes. Outros alunos, alguns do teatro e da dança, montaram uma outra peça junto com outro professor representando a vida dos retirantes nordestinos diante da morte, e outras manifestações de dança. Foi um grande acontecimento na escola.

Foto 36: Apresentações dos Alunos na Noite Cultural da Escola

Quanto ao teatro fórum, antes de sua apresentação explicamos a todos à dinâmica desse tipo de teatro e dissemos que a medida que as cenas fossem sendo representadas se eles quisessem mudar falas e comportamentos, dando um outro rumo aos acontecimentos, era só pedir para parar a cena, os atores ficariam como estátuas e eles então poderiam entrar no lugar de qualquer ator .

O teatro começou, ninguém tinha noção das cenas que seriam representadas; percebi uma certa surpresa nos professores e na direção geral; as cenas transcorreram sem nenhuma interrupção. Ao fim, questionamos os presentes, sua atitude, principalmente daqueles que tinham vivido os diferentes episódios na escola, de apenas espectador. Dissemos que esta era a oportunidade de rever as práticas que tivemos durante todo o ano, de pensar outros desdobramentos e sugerir soluções para os problemas vividos. Alguns professores se explicaram dizendo não ter entendido direito a proposta, outros ficaram com medo/vergonha de interferir, pois tudo parecia tão real e ensaiado que a impressão era de que iria atrapalhar. Boal nos diz que quando a situação não é urgente, "quando não se trata de sair do espetáculo e agir diretamente sobre a realidade, igualmente não é necessário encontrar uma solução: necessário é buscá-la". (2000, p. 327)

Talvez a experiência de expectador seja muito mais forte do que a de protagonista e este tipo de proposta deixe as pessoas inseguras acerca da melhor forma de agir. É claro que muitos tinham soluções, alternativas para os problemas apresentados; entretanto, por diferentes motivos assistiram às cenas como fatalidades ou, pior, como naturais ao espaço escolar e, portanto, não provocam incentivo para a intervenção e a mudança.

Os alunos-atores ficaram um pouco decepcionados com a falta de intervenção, mas ao mesmo tempo eufóricos por terem feito a apresentação e sido elogiados por todos. Na avaliação final dos trabalhos perguntei a eles como tinha sido participar das aulas de dança e teatro e que influência essas aulas tinham tido na relação deles com a escola.

Muitos alunos se referiram as aulas como possibilidade de vencer a timidez: *"essas aulas me ajudou a perder um pouco da minha timidez, tinham vergonha de falar em sala de aula e agora me sinto mais segura para falar." (Aluna da 5ª série); "antes eu me sentia muito envergonhada de falar, me sentia inferior, e agora não, converso normalmente com as pessoas, fiz novas amizades, estou mais solta e segura" (Aluna da 6ª série).* Muitos alunos confirmaram a fala desta aluna dizendo que ela havia mudado bastante. Outros falaram da melhora na relação entre os alunos: *"antes os alunos ficavam restritos à sua turma; agora não há tanta diferença, os alunos se misturam mais no intervalo, a 8ª série não é tão distante como antes." (Aluno da 4ª série); "hoje não percebemos mais diferença entre os alunos do primeiro segmento e os alunos do segundo segmento, todos se falam normalmente". (Aluno da 7ª série).* Todos concordaram que a relação entre os alunos tinha ficado diferente, a escola ficou mais divertida, que eles torciam para chegar a quinta e sexta-feira para terem aulas de dança e teatro. *"Essas aulas me ajudou a relacionar melhor com os outros alunos e até na sala de aula hoje falo mais o que penso"(Aluna da 4ª série); "É importante a escola proporcionar momentos diferentes de forma a integrar mais os alunos". (Aluno da 6ª série); "o teatro e a dança deu outra vida pra escola, a escola ficou diferente" (Aluna da 3ª série).*

Tivemos também alguns alunos que disseram gostar das aulas de dança porque davam prazer, divertimento, eram um lazer na escola, mas que as relações só tinham mudado entre aqueles que participavam das aulas. O resto da escola continuava chato. Retomo novamente Pagès a fim de analisar estas falas:

> Não é qualquer gesto que é indutor de mudanças, mas sim certos gestos precisos, não substituíveis por outros, para um individuo ou grupo dados, num momento dado. Esses gestos são aqueles que exprimem a forma particular manifestada pelo seu desejo inibido através das camadas sobrepostas do seu sistema de defesas, construídas ao longo da sua história. (s.d., p. 83)

Desta forma, os diferentes sujeitos interpretam e criam significados para as ações cotidianas de acordo com as vivências e o meio no qual vivem. O que pode ser inovador e

promissor para alguns pode se revelar como castrador e inibidor para outros. De qualquer forma, percebi de modo geral que as participações e as discussões ocorridas nestes espaços com os alunos permitiram um grande crescimento para todos nós. Em diversos momentos tive que superar meus limites quanto à relação professor-aluno para me tornar uma parceira dos alunos. Somente quando consegui quebrar esta distância que, efetivamente, se travou uma relação de companheirismo, confiança e cumplicidade, o que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de findar o ano, diante da possibilidade de término do projeto, fizemos um encontro com os alunos e avaliamos todo o trabalho realizado na escola neste dois últimos anos. A seguir, destaco algumas falas:

> *Pra mim foi muito bom, pois a partir das oficinas e das aulas de dança e teatro eu aprendi a mexer mais, a conhecer mais meu corpo, a conversar, eu era um pouco acanhada e através disso eu consegui me soltar mais. [...] pra mim que tenho 28 anos é muito importante aprender coisas novas, que está me ajudando muito [...]. Tem sido muito bom e espero que no ano que vem a gente tenha esta oportunidade de novo de dançar, fazer teatro, pinturas, novas coisas pra gente porque nos ajuda e nos faz sentir jovem. (Informação oral de uma aluna da 5ª série)*
>
> *Eu não gostava de vir à escola de maneira nenhuma e hoje eu gosto. (Informação oral de uma aluna da 6ª série – 18 anos)*
>
> *Todas as oficinas que a escola desenvolve incentiva os alunos a estudar. [...] tem muito aluno que se matricula aqui por causa das oficinas. Eu quero aprender muitas coisas. Tem muitas coisas que as outras escolas não fazem e que esta aqui faz, está sendo o melhor colégio entre todos. (Informação oral de um aluno da 4ª série – 24anos)*
>
> *A relação entre aluno e direção mudou, os diretores eram mais afastados dos alunos, a gente é amigo de todo mundo, a direção é amigo dos alunos, ouve as reivindicações dos alunos. Hoje em dia os aluno se misturam mais, ficou mais fácil a relação.(Informação oral de uma aluna da 5ª série – 44 anos)*

Foto 37: Avaliação do trabalho com os alunos o fim do ano letivo

Um ano depois, retornei à escola e tive a oportunidade de rever muitos dos alunos que haviam participado da pesquisa. Pedi que se reunissem comigo numa sala para conversarmos sobre a escola depois do fim do projeto. As falas de pesar e saudade deram o tom às narrativas:

> *A escola não é mais como antes, tem muitos professores novos que não deixam a gente nem falar em sala. [...] as aulas estão divididas por tempos diferentes como era antes. [...] Não temos mais as oficinas, nem trabalhos fora de sala, eu gostaria que voltassem as aulas de dança e teatro. (Informação oral de uma das alunas da 8ª série)*

> *Ih, professora a escola tá mais chata [...], muitos professores daquela época foram embora. [...] A gente não pode mais falar nada, não tem mais aquela relação legal. (Informação oral de uma das alunas da 7ª série)*

> *A escola antes era mais interessante, não sei porque acabaram com o projeto. (Informação oral de uma outra aluna da 7ª série)*

Foto 38: Encontro com os alunos um ano após o término da pesquisa

Daqui a alguns anos estes alunos não estarão mais na escola e as lembranças destes dois anos ficarão apenas na memória de alguns funcionários mais antigos. No entanto, as experiências vividas jamais serão esquecidas e onde eles estiverem provavelmente se lembrarão de que um dia a escola tentou ser diferente. No fim de todo este processo percebo que o projeto pode acabar, mas nunca mais seríamos os mesmos e isto prometia uma situação de busca constante. Estava claro para todos os problemas decorrentes de uma nova prática; muitos não tinham sido superados; contudo, tínhamos saído vitoriosos.

Sabíamos que era possível repensar o ensino noturno e atender às necessidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores. Podem calar um projeto, mas não podem calar uma prática, uma atitude. Hoje, após três anos de término do projeto alguns professores da escola estão envolvidos com o resgate de sua história, participando de eventos com relatos de uma prática que acreditam ter dado certo; sonham em trazê-la de volta.

Os destaques feitos no decorrer deste trabalho coadunam-se com a opção do tipo de pesquisa realizada, ou seja, não se priorizou os grandes instrumentos de análise, mas voltou-se para as ações do cotidiano que "cortam" a história; acontecimentos analisadores que produziram rupturas, que catalisaram fluxos, que produziram análises, e nos permitiram narrar uma outra história olhando a realidade sob outro ponto de vista.

Neste sentido, todas as situações experimentadas na escola e relatadas aqui me mostraram a necessidade de discutir as relações corporais (que não se limitaram ao indivíduo,

mas buscaram expandir o corpo coletivo) dentro de qualquer projeto-político pedagógico. Muitos são os conflitos e embates que surgem no cotidiano escolar, seja entre os professores, seja entre professor e aluno, seja entre professor e direção, seja entre aluno e direção, e é necessário desenvolver outras estratégias de trabalho; ouvir e considerar sua posição para que o trabalho pedagógico avance e possa possibilitar a construção de uma nova escola, com um olhar mais atento aos valores e conceitos que estão sendo construídos; sensíveis às necessidades e características de cada um; ajudando-os a superar suas dificuldades e ultrapassar as barreiras que possam encontrar, sejam sociais, culturais, políticas ou econômicas.

Acredito que minha participação como coordenadora do projeto, como professora e pesquisadora no cotidiano da escola implicou muitas mudanças na forma de pensar e agir dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, as relações que estabelecemos foram decisivas para minha tomada de posição diante da pesquisa, assim como influenciaram, em grande medida, a forma como passei a encarar e me relacionar com o corpo docente e discente de outras instituições de ensino com as quais me vinculei posteriormente.

PONTOS DE CHEGADA: AS MARCAS DEIXADAS PELAS MARÉS DE ANGRA DOS REIS

Não gostaria que o que eu possa ter dito ou escrito fosse visto como reivindicando qualquer direito à totalidade. Não tento universalizar o que digo; inversamente, o que não digo não deve, por isso, ser desqualificado como sendo de nenhuma importância. Minha obra está situada entre pilares inconclusos e cadeias provisórias de escoras... O que eu digo deve ser tomado como "proposições", "aberturas de jogo", ao qual aqueles que podem estar interessados são convidados a se juntar... (FOUCAULT, 1979).

Esta pesquisa se constituiu mais do que num trabalho para a aquisição de um título de doutoramento, mas num espaço de vivências e aprendizagens que recompôs o lugar e o contexto onde me criei e formei, pois, muitas narrativas que ouvi dos alunos se assemelharam a momentos que vivi enquanto adolescente e estudante; da mesma forma, os comportamentos observados entre os professores me lembraram acontecimentos de minha própria vida profissional. Estar cotidianamente envolvida com os sujeitos da pesquisa me revelou o processo de construção de relações em rede que se estabelecem no dia–a-dia; contudo, mostrou-nos também nossa incapacidade de acessá-la na totalidade dos sentidos subjetivos.

Assim, olhar para um projeto político pedagógico que a escola desenvolve procurando compreender as relações de saber-poder-corpo que são agenciadas em seu cotidiano e a produção de corporalidades decorrentes desta relação, constituiu-se num grande desafio, pois foi preciso sair de um mundo sob controle para enveredar por um caminho novo e desconhecido. Foi preciso enfrentar meus próprios medos e inseguranças para perceber o quanto a escola necessita de práticas ousadas capazes de reinventá-la.

Outro momento de grande conflito se deu diante da necessidade de selecionar o material mais significativo para dar visibilidade à história que pretendia contar. Foi necessário fazer algumas escolhas diante da quantidade de registros feitos no diário de campo; das entrevistas gravadas/filmadas; das imagens fotografadas e das observações realizadas. É neste momento que o pesquisador retira a máscara que o esconde para escancarar sua intencionalidade, seu envolvimento e sua implicação político-acadêmico-

pedagógica. Tive que abandonar muitas vivências e narrativas que certamente compõem o contexto de produção da corporalidade dos sujeitos escolares para privilegiar outras que, ao retratar os significados das práticas cotidianas, também apontaram para o desvelamento dos sentidos atribuídos aos diferentes espaços e atores escolares.

O primeiro momento desta pesquisa orientou-se para a observação, análise e descrição das práticas dos professores, diretores e orientadores na implementação do projeto, suas dificuldades, dúvidas, embates buscando registrar e refletir sobre as experiências e vivências deste grupo, assim como minha implicação nesta realidade. O segundo momento mostrou-se mais desafiador, pois eu não estava mais no controle da situação; novas configurações se apresentavam necessitando um envolvimento maior com o cotidiano da escola, a fim de perceber os agenciamentos que atravessavam as diferentes práticas discursivas e não-discursivas.

A relação estabelecida com o corpo-escola nestes dois anos de investigação possibilitou a percepção da escola como território de produção de corporalidades, nos quais se disputam sentidos de submissão e emancipação. É possível perceber corpos submissos, enquadrados às normas e fechado na busca de seus próprios objetivos, ao mesmo tempo em que se vislumbra que o empenho de todos na busca de uma nova prática pedagógica permite reconduzir os sujeitos para um maior compromisso com as causas coletivas, para o auto-conhecimento e para a valorização do prazer compartilhado, estabelecendo relações mais comprometidas como outro e com o meio.

Revendo Carrano (1999) posso afirmar que a socialização empreendida pela escola pode assumir *características de adaptação, continuidade e incorporação* como também pode se configurar numa *socialização ativa, contraditória e dialógica*. Nela coexistem forças resistentes e heterogêneas que podem fazer sobrepor processos de dominação como podem favorecer processos comunicativos de participação ou de resistência e criação coletiva,

reconhecendo as múltiplas faces presentes na formação dos sujeitos e não apenas linguagens parceladas de professores e alunos em salas de aulas com quadro e giz.

Neste contexto, acredito que o projeto do RN desenvolvido na Escola Municipal Cacique Cunhãbebe demarcou um corte significativo na história da educação das classes populares de Angra dos Reis. A sociabilidade desenvolvida neste espaço, a partir dos princípios e objetivos traçados no projeto, assim como nesta pesquisa, permitiram novas expressões do pensar, do sentir e do agir do corpo-escola, que marcaram suas vidas e implicaram a configuração e reconfiguração deste trabalho.

Contudo, percebi uma grande contradição entre o que se acredita e diz e o que se concretiza na prática. A história de subjugação da escola aos anseios e expectativas do mundo do trabalho mantém ranços difíceis de serem superados. A necessidade da produção, do sucesso nos concursos, da adequação aos currículos dos diferentes níveis escolares, da aprendizagem de normas e regras sociais e, principalmente, a aprendizagem da disciplina como autocontrole e incorporação de comportamentos socialmente aceitáveis mantém os diferentes sujeitos escolares presos a uma trama de relações de poder difícil de ser desmanchada. No universo da pesquisa pude perceber esta dinâmica perpassando as diferentes práticas.

Não foi raro os momentos de embate entre alunos/escola/professores/SME contrariando o que Carrano denomina de “bases da seriedade, racionalidade e autoridade hierárquica” típicas de alguns sistemas educacionais. Os alunos desejam uma “escola mais festiva, lúdica, menos elogiosa da seriedade/seriação e mais radical na busca de novos relacionamentos” entre o corpo-escola. A rejeição às práticas inovadoras mais lúdicas se manifesta diante da descontinuidade das ações, planejamentos e organização do cotidiano, pois aí se instauram a imprevisibilidade e o risco da indisciplina, elementos que questionam a

autoridade e seriedade, “bases sob as quais a cultura racionalista, em geral, e as relações pedagógicas, em particular, construíram as suas identidades”. (CARRANO, 1999, p.415)

A busca pelo contínuo, a permanência e o medo do aleatório, da imprevisibilidade e do transitório levaram a sociedade, e em particular, a instituição educacional, a optar pela alegria medida e mediada, pelo movimento restrito e ordenado, pelas relações distantes e moralizantes. A pesquisa que ora apresento propõe uma inversão nesta lógica, desafia a experimentar outras possibilidades de agenciamentos que passam por relações mais envolventes, com-prometidas e com-partilhadas com o com-viver, tendo nas diferentes linguagens humanas o instrumento de aproximação, de entendimento, de reflexão e ação renovada.

Um projeto educacional que se pretende socialmente responsável com a revisão dos processos de submissão e dominação imposta pela sociedade precisa considerar que o corpo não é mero agente físico depositor de uma mente que pensa e reflete sobre o mundo, mas a única forma de os sujeitos se materializarem no espaço e intervirem no entorno, construindo e reconstruindo histórias. Uma educação que se reconhece como produtora de corporalidades pode buscar, através de diferentes práticas, reavaliar as relações de saber-poder-corpo presente em seu espaço com vista à construção de novos processos de singularização capazes de produzir intervenções e estimular a capacidade criativa e inventiva dos diferentes sujeitos escolares.

No processo de restituição, as *histórias microscópicas, múltiplas, singulares* que aqui demos visibilidade, ao serem relidas pelos sujeitos que participaram do contexto desta pesquisa, permitiram perceber a complexidade presente no cotidiano vivido, da mesma forma permitirá rever a posição que assumiram no decorrer do projeto..

Se não foi possível garantir explicações objetivas com o mergulho feito no cotidiano da escola, espero ter contribuído para a interpretação de processos sociais significativos

decorrentes do projeto do RN. Compreender os sentidos empreendidos pelo corpo-escola aos diferentes espaços e práticas escolares é decisivo para o estabelecimento de ações coerentes com a necessidade da produção de novas corporalidades, capazes de produzir tanto uma vida coletiva quanto uma vida para si próprio no campo material e subjetivo. É neste sentido que a arte de representar a vida na escola (que é mais que uma representação, é uma apresentação da vida – não no sentido de apenas mostrá-la, mas de torná-la presente) se apresenta como possibilidade de rever os acontecimentos sob outra ótica, de proceder uma auto-avaliação de nossas práticas, assim como, sonhar com novos caminhos pedagógicos capazes de envolver e encantar os sujeitos escolares. Da mesma forma, a arte de dançar assemelha-se ao movimento que caracteriza todo o processo de evolução[84] da humanidade, põe em cheque a crença em tudo que é rígido e inerte. Mostra a cada minuto, a cada *contrapasso* que a vida é imprevisível, vacilante, frágil e intensa, age entre constantes equilíbrios e desequilíbrios, coloca abaixo uma determinada visão de mundo, que a quer estacionar e com seus giros e viravoltas grita que a única certeza é que a dança, a vida só continuam enquanto houver música.

Scarlett Marton, interpretando Nietzsche, já nos dizia:

> É preciso coragem para praticar a desconfiança, descartar os pré-juizos, evitar as convicções. É preciso destemor para desfazer-se de hábitos, abandonar comodidades, renunciar à segurança. É preciso ousadia para abrir mão de antigas concepções, desistir de mundo hipotético, libertar-se de esperanças vãs. Enfim é longo o processo para o espírito tornar-se livre. E não causa surpresa que o espírito livre seja, antes de tudo, um dançarino**.** (MARTON 2000, p. 47)

[84] O termo evolução aqui não é usado no sentido evolutivo do progresso. É a evolução no sentido da dança, das apresentações das escolas de samba: elas evoluem na avenida.

COMPANHEIROS DE VIAGENS

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e corporeidade** – 3ª Edição. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1995, p. 82.

AZEVEDO, I. B. de **O prazer da produção científica:** diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 5ª ed. Prefácio de Hugo Assmann. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas.Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores** – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000.

_____ **O Arco – Íris do Desejo:** método Boal de Teatro e Terapia – 3º Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRITO, Vera Lúcia Alves. A Educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org). **Educação física escolar frente à nova LDB e aos PCN´s.** Ijuí: Sedigraf, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COELHO, Edna Ferreira. Linguagens corporais na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Angra dos Reis. In: IV ENFEFE, 2000, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais...** 2000.

COELHO, Edna Ferreira & SANTOS, Enio José. Serra. Repensando o ensino regular noturno como escola para jovens e adultos trabalhadores: a experiência da rede municipal de Angra dos Reis. **Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos:** Jovens, Escola e Cultura. São Paulo: RAAAB: Rede de Apoio a Alfabetização do Brasil. nº 10, 2000. INSS. 1518-7551.

COIMBRA, Cecília Maria B & NASCIMENTO, Maria Livia A instituição "menino de Rua" e alguns de seus efeitos. In: **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política.** Departamento de Psicologia – UFF. Niterói, Rio de Janeiro. Ano II. Vol. II, 1993. p. 75 – 85.

COIMBRA, Cecília Maria B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? In: **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF: v. 7 – n. 1. p. 52 – 80. JANEIRO/ABRIL 1995a. p. 53 – 80.

_____ **Guardiães da Ordem:** uma viagem pelas práticas *psi* no Brasil do "Milagre"**.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995b.

CONFITEA V - V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS e III ENCONTRO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Hamburgo, 14 – 18 de julho de 1997.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel **Microfísica do poder.** Org. e Trad. de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____ **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 7ª Ed.Tradução de Ligia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

_____ **História da Sexualidade 3:** o cuidado de si. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____ **A verdade e as forma jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____ A vida dos homens infames. In. **O que é um autor.** Portugal: Vega Passagem, s/d.

_____ Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. In. ESCOBAR, C. H. de (Org.) **Dossier Deleuze.** Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

_____ **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução de Maria H. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____ **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

FREITAS, J. K. Gestão Democrática: construção de um processo para superação da exclusão. In: I MOSTRA PEDAGÓGICA DE ANGRA DOS REIS. **Anais...** Angra dos Reis: PMAR/SME, 1997. p. 31-33.

GALVÃO, Éfrem de Jesus Neves. **Romanceiro Mocorongo ou a quase história de Santarém.** Santarém, PA: Editora Tiagão, 1998.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____ Um livro sobre o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz.T. & GENTILLI, Pablo. **Escola S. A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, 1996.

GOLDMAN, Marcio. Objetivação e Subjetivação no 'Último Foucault'. In BRANCO, Guilherme Castelo. e NEVES, Luis Felipe Baêta (Org.) **Michel Foucault:** da arqueologia do saber a estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL. 1998.

GOUVÊA, A. F. G. Realidade e Conhecimento**.** In: I MOSTRA PEDAGÓGICA DE ANGRA DOS REIS. **Anais**... Angra dos Reis, Rio de Janeiro: PMAR/SME, 1997. p. 06-08.

GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do Desejo. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRÔ Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In. I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais.** Brasília, DF: INEP/MEC, 1999.

LOURAU, R **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro. UERJ, 1993.

LOWEN, Alexander. **Prazer uma abordagem criativa da vida.** 5ª ed. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nitzsche.** São Paulo: UNIJUÍ, 2000.

MIRANDA, Lúcia Lobo. Subjetividade: a (des) construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.) **Subjetividade em questão:** a infância como critica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

MORIN, Edgar. **O método IV. As Idéias:** a sua natureza, vida, habitat e organização**.** Tradução de Emílio Campos Lima. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda, 1991.

NIETZSCHE, **Assim falava Zaratruska.** Trad. José Mendes de Souza. Edições de Ouro. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda. s/d.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In. RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAGÈS, Max. **O trabalho amoroso.** Tradução de José C. L. Rodrigues. Lisboa: Vega Universidade, s.d.

POCIELLO, Christian. Os desafios da leveza. In. SANT´ANNA, Denise Bernuzzi. (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1982.

RAGO, Margareth. Políticas da (In)Diferença: individualismo e esfera pública na sociedade contemporânea. In. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política. Departamento de Psicologia** – UFF. Niterói, Rio de Janeiro. Ano II. Vol. II, 1993. p. 11 – 24.

SANT´ANNA, Denise Bernuzzi. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma historia do corpo no Brasil. In: SANT´ANNA, Denise Bernuzzi. (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

_____ Transformação do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In. RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. (Org.) **Território:** Globalização e Fragmentação. 2ª ed**.** São Paulo: Ed. HUCITEC, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. (Org.). **O corpo e a História.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

REIS, Brasil. **Apontamentos para a história de Angra dos Reis**. Angra dos Reis, Rio de Janeiro: Conselho Municipal de Cultura Angra dos Reis, 1988.

SENNET, Richard. **Carne e Pedra.** Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TESES E DISSERTAÇÕES

BARROS, Regina Benevides de . **Grupo:** a afirmação de um simulacro. 1994. 307 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo., 1994.

BARTONCELLO, Rodolfo V. **O processo de modernização e espaço local**: o caso do município de Angra dos Reis. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

CAMPOS, Marília Lopes. **Algumas intervenções no campo da Educação Popular em Angra dos Reis a partir das narrativas e memórias populares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 1997.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis:** práticas educativas e jovens trançados da cidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 1999.

COELHO, Edna Ferreira. **Relações, aprendizagem e prazer:** alinhavando novas possibilidades pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1998.

LOBO, Lilia. Ferreira. **Os Infames da História:** a instituição das deficiências no Brasil. 1997. 2 Vol. 407 f. Tese (Doutorado) Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 1997.

MIRANDA, Lúcia Lobo. **Produção de Subjetividades:** por uma estética da existência. 1996, 129 F. dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro, 1996.

PAPINI, Rossana. M. **A produção de uma outra história:** narrando a memória das classes populares. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 1998.

DOCUMENTOS

COELHO, Edna. Ferreira. & SANTOS, Enio. José. Serra. **Regular Noturno:** oportunizando a reflexão coletiva na busca de novos caminhos como desafio. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 2000.

_____ **O ensino regular noturno como alternativa de educação pública para os trabalhadores angrenses.** IN ESCOLA PARTICIPATIVA: 12 Anos. Revista publicada em comemoração aos 12 anos da Administração do Partido dos Trabalhadores em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Ano 1, nº 01. Angra dos Reis, RJ: PMAR/SME, 2000.

I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS, 1994, Angra dos Reis, RJ. Caderno de Deliberações. Angra dos Reis, Rio de Janeiro: PMAR/SME, 1994. 43 p.

I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS, 1994, Angra dos Reis, RJ. Manual de Orientação. Angra dos Reis, Rio de Janeiro: PMAR/SME, 1994. 25 p.

II CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS, 1999, Angra dos Reis, RJ. Caderno de Deliberações. Angra dos Reis, Rio de Janeiro: PMAR/SME, 1999. 56 p.

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO – Relato de um processo construído e vivenciado por servidores e usuários da escola pública municipal. Documento nº 01/fev-97. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1997.

II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ANGRA DOS REIS. Documento Síntese da I Mostra Pedagógica de Angra Dos Reis. Angra dos Reis, Rio de Janeiro: PMAR/SME, 1999.

IBASE: COORDENAÇÃO DE ELABORAÇÃO E AÇÃO POLÍTICA. Rio de Janeiro: Angra dos Reis: Gestão Democrática. v. I; Apropriação do Solo do Solo Urbano. V. II. 1993.

MACHADO, Lia Osório **Angra dos Reis:** por que olhar para o passado. UFRJ [entre 1990 e 1995].Texto mimeografado.

MANHÃES, Luiz Carlos & MILET, Rosa Lepak. **A Caminhada do Noturno em Angra dos Reis & A Reformulação do Noturno em Angra dos Reis.** Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1998.

I MOSTRA PEDAGÓGICA DE ANGRA DOS REIS. **Anais...** Angra dos Reis: PMAR/SME, 1997.

MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR : NOVA QUALIDADE DE ENASINO – Relato dos trabalhos realizados em 1997 pelos Coordenadores do 2º segmento e pelos Chefes de Serviços dos Departamentos da Divisão de Educação. Documento nº 01/nov/98. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1998.

NOVA QUALIDADE DE ENSINO MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR - A escola assumindo os desafios de uma Proposta de Mudança – Documento nº 04 fev./97. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1997.

PAPINI, Rossana. **O Frade Ontem e Hoje**. Livreto publicado através do Projeto Memória História e impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1998.

_____ **Memórias de Japuíba**. Livreto publicado através do Projeto Memória História e impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 1999.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS. SOP II: aprofundando o diálogo entre as áreas. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 2000.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS. Construindo uma proposta interdisciplinar. Caderno impresso pelo serviço de mecanografia da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, 2000.